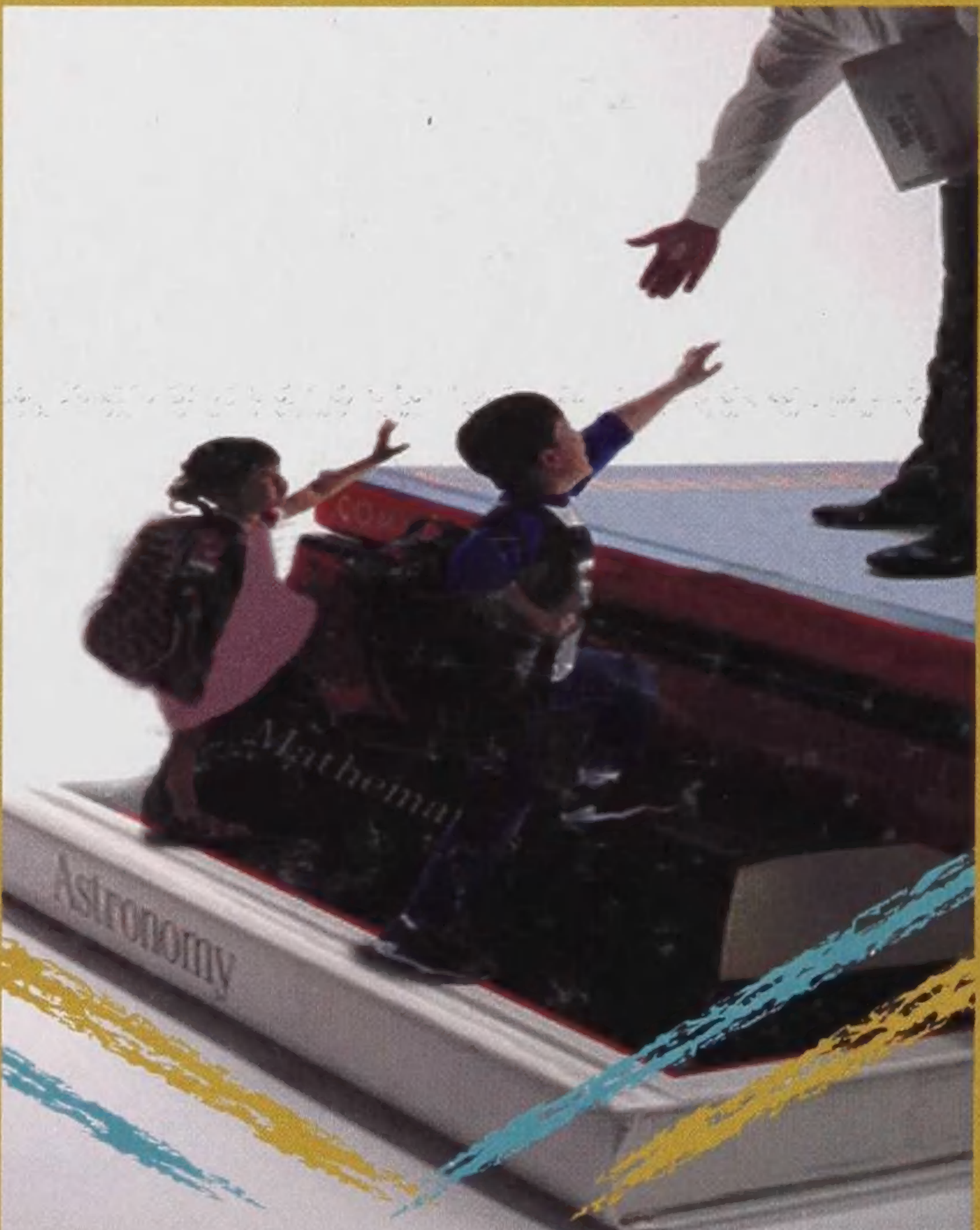
النمو الخلقي والأجتماعي



د.أسيل أكرم الشوارب
د.محمود عبد الله الخوالده

www.daralhamed.net

١٧٧
س ق ا ك

النمو الخُلقي والاجتماعي

تأليف

د. أسيل أكرم الشوارب
د. محمود عبد الله خوالده

الطبعة الأولى
2008م

محفوظة
جميع الحقوق

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2007 / 5 / 1303)

177

□ خوالدة ، محمود عبد الله
□ النمو الخلقي والإجتماعي ، أسيل أكرم الشوارب ،محمود عبد الله الخوالدة . ـ عمان : دار الحامد .
( ) ص .
□ ر. أ. : (2007 / 5 / 1303).
□ الواصفات : / الآداب الإجتماعية // علم النفس الفردي // الفلسفة الإجتماعية /

❖ أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية .

! رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر 1334 / 5 / 2007

• (ردمك) ISBN 978-9957-32-342-4

دار الحامد للنشر والتوزيع

شفا بدران – شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية
هاتف: 5231081 -00962 فاكس : 5235594 -00962
ص.ب . (366) الرمز البريدي : (11941) عمان- الأردن

Site : www.daralhamed.net
E-mail : info@daralhamed.net
E-mail : daralhamed@yahoo.com
E-mail : dar_alhamed@hotmail.com

لا يجـوز نشر أو اقتباس أي جزء من هذا الكتاب، أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أي وجه، أو بـأي طريقة أكانت إليكترونية، أم ميكانيكية، أم بالتصوير، أم التسجيل، أم بخلاف ذلك، **دون الحصول على إذن الناشر الخطي**، وبخلاف ذلك يتعرض الفاعل للملاحقة القانونية.

المحتويات

الموضـــــــــوع	الصفحة
مقدمة	9
الفصل الأول	13
الفصل الثاني	
نظريات النمو الخلقي	23
- نظرية التحليل النفسي التقليدي	23
- الاتجاه السلوكي	26
- الاتجاه المعرفي	30
- نظرية بياجيه	31
- تقييم نظرية بياجيه	34
- نظرية كولبرج في النمو الخلقي	37
- التطور الخلقي لدى الرجال والنساء	41
- تقييم نظرية كولبرغ	44
- نموذج جيلجان	44
- منظور رست في النمو الخلقي	45
- خطوات النمو الخلقي	47
- الاتجاهات الحديثة في النظرية المعرفية	49
الفصل الثالث	
مقاييس الحكم الخلقي	59
- مقاييس الحكم الخلقي	59
- مقاييس بياجيه	59

- اتجاه كولبرج 62
- تقدير درجات الاستجابات وتسجيلها 63
- اشتقاق وحدات التصحيح 67
- طريقة دامون 71
- مقياس انرايت 73

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في النمو الخلقي 77

أولاً- عوامل فردية 77

- الجنس 77
- العمر 78
- المنبت الاجتماعي الثقافي 79
- موقع الضبط 79
- الأسلوب المعرفي 82

ثانياً- عوامل البيئة الاجتماعية 85

- دور الأسرة 85
- المدرسة 86
- مجتمع الرفاق 86
- وسائل الإعلام 87

الفصل الخامس

النمو الاجتماعي 91

- **نظريات التعلم الاجتماعي** 92
- ملاحظة النموذج 92
- نظريات النمو المعرفي 95
- نظريات التحليل النفسي 97

- **مظاهر النمو الاجتماعي** 100
- **النمو الاجتماعي** 101
أولاً- البيئة الأسرية والنمو الاجتماعي 102
ثانياً- أثر رياض الأطفال في النمو الاجتماعي للطفل 108
ثالثاً- بعض جوانب النمو الاجتماعي 109
- **عناصر القيادة** 113
1- الطفل القيادي 113
2- أعضاء المجموعة 115
3- الهدف المناسب المشترك 115
4- التفاعل الاجتماعي 116
5- العلاقة مع الأقران 117
6- العزلة الاجتماعية 122

الفصل السادس

موضوعات في النمو الخلقي والاجتماعي 133
- تطور الإيثار عند الطفل 135
- نماذج تفسر تطور الإيثار (التعاون): 136
أولاً- نموذج ريست في تطور الإيثار 136
ثانياً- نموذج بارتال 137
ثالثاً- نموذج سيالديني 139
- تطور العدالة عند الاطفال 141
أولاً- نظرية بياجيه في العدالة 142
ثانياً- نظرية العدالة عند ديمن 144
- أخذ الدور 146
- التعاطف 155
- التعاطف ونظريات علم النفس 157

- عوامل مؤثرة في التعاطف 160
- الحرمان العاطفي 161
- تطور الفهم الديني عند الأطفال 165

المراجع 175

مقدمة

كان ينظر إلى الطفل في التربية القديمة على أنه رجل صغير وكان يعامل علـــى هذا الأساس، ومع التطور العلمي والإنساني تغيرت النظرة وبرز اهتمام خـــاص بدراسة الأطفال دراسة وصفية في بادئ الأمر تناولت المظاهر البدنية والتغيرات أو الزيادات المصاحبة للزيادة في العمر الزمني.

وانتقلت الدراسات بعد ذلك إلى الجانب العقلي والقدرة على التحصيل بعد أن شـــاع وعمـــم التعلـــيم المدرســـي، ولـــم يحظ التطور الاجتماعي والإدراك الاجتماعي والخلقي باهتمام حقيقي من الباحثين إلا في بدايات النصف الثاني من القـــرن العشرين، ثم تلا ذلك اهتمام علمي وبحثي آخر انصبّ على التفريق بين الـــتطور الاجتماعـــي من جهة والتطور الخلقي من جهة ثانية وذلك في بدايات الربع الأخير المنصرم.

ومن هنا جاءت فصول الكتاب لتركز على التغيرات النوعية في الإدراك والمعـــرفة والسلوك في الجانب الاجتماعي والخلقي المصاحبة للزيادة في العمر الزمنـــي للطفـــل مـــع إلقـــاء الضوء على النظريات والنماذج التي فسرت تلك التغيرات.

وبمـــا أن الطفـــل ينشـــأ ويترعـــرع في بيئات وأوساط اجتماعية ومادية وطبيعـــية وثقافـــية متباينة ومتغيرة، ومطلوب منه التعامل والتفاعل معها، فإن معالجـــة العلاقة وطبيعة التأثر والتأثير بين الطفل من جانب وتلك الأوساط من جانب آخر من أولويات ما طرح ضمن فصول هذا الكتاب.

كمـــا تم تناول بعض القضايا والموضوعات ذات الصلة بالجانب الخلقي والاجتماعي.

مهمـــا بذلـــنا من جهد ليكون العمل كاملاً تبقى فيه نواقص يمكن تلافيها مستقبلاً إذ أن الهدف تحسين وتجويد العمل، والكمال لله وحده.

الفصل الأول

الفصل الأول

يعتبر الفلاسفة من أوائل الذين تناولوا الظاهرة الأخلاقية بالبحث والتأمل، وقـد بـرزت مدارس فلسفية مختلفة منذ فجر التاريخ حتى يومنا هذا، واختلفت الكيفية التي تنظر بها الأخلاق.

وقد قدم الفلاسفة عبر العصور وجهات نظر وتصورات مختلفة لمجتمعات تقوم على القيم الأخلاقية ولكنهم لم يتفقوا على ماهية هذه القيم، ولا على الكيفية التـي يمكن أن تتحقق فيها مبادئ العدل الاجتماعي لأفراد المجتمع، ويمكن أن نشـير هـنا إلى اتجاهات ثلاث نظر بها الفلاسفة إلى الأخلاق وهذه الاتجاهات هي:

- **الفلسـفة الطبيعـية Naturalism**: وتتميز هذه الفلسفة بوجود مبدآن أساسيان يحكمان الفلسفة الأخلاقية:

- **الأول**: أن هناك نظام يحكم الطبيعة وأن القيم من مقومات هذا النظام، وتكمـن هـذه القيم بالطبيعة ولا تتجاوزها فهي متأصلة ومتجانسة معها وليست غريبة عنها.

- **الثاني**: طريقة تحقيق القيم المرغوب فيها، فالإنسان حسب رأي الفلسفة الطبيعية يحقق القيم العزيزة عليه عندما يتوافق في حياته مع الطبيعة (Butler, 1957).

وتتمثل القيم الأخلاقية عند الطبيعيين في مبدأ اللذة وتجنب الألم فاللذة تمثل الخيـر الأعظم أما الطبيعة فيمكن فيها الشر كما يكمن فيها الخير أيضاً، بمعنى أنها تكتنف وقائع الشيء الذي نتجنبه ويسمى الألم ووقائع الخير التي نستجيب لهـا وتسبب لنا المتعة، فالقيم التي تكتنفها الطبيعة ما هي إلا وقائع في خبراتنا معها كوننا كائنات متطورة بنفس النسق الذي تتم فيه عملية التطور في الطبيعة نفسها.

فالقيم الأخلاقية في الفلسفة الطبيعية تتمثل في توحد الإنسان مع الطبيعة، ومع النظام الذي يحكمها فالإنسان والمجتمع هما وليدا النظام الطبيعي.

الفلسفة المثالية Idealism فيغلب على القيم الأخلاقية التجريد والروحانية، فالقيم الأخلاقية حسب هذا المفهوم لها وجود حقيقي وذات صلة وثيقة بحياة الأشخاص، وتتحقق القيم الشخصية عند الفرد من خلال العلاقة بين الأجزاء – الكليات، ويرى الفيلسوف باركلي Berkely بأن لا وجود خارج مدركاتنا، وأن هذه المدركات هي جزء من الإدراك الكلي ممثلاً بالوجود الإلهي ولعل الفيلسوف كانت (Kant) هو أقرب من يعبر عن القيم الأخلاقية في الفلسفة المثالية من خلال قيمتين أساسيتين: الأولى تكمن في الأفراد باعتبارهم عقولاً وأشخاص وأنفساً والثانية في القانون الأخلاقي العام الذي يفترض الإلزام بفعل الخير باعتباره أصلاً في كل إنسان، ويفترض كذلك أن الواجب هو الموجه للسلوك، وأن القوانين الأخلاقية ملزمة عند جميع الناس، وإذا ما تمت مخالفتها يضطرب النظام الاجتماعي وتعم الفوضى (Butler, 1957).

أما الفلسفة البراجماتية فالقيم الأخلاقية فيها لا يتم تعريفها على أساس أن لها وجود مطلق أو نهائي، وإنما يكون للقيم الأخلاقية وجود بالقدر الذي ترتبط فيه بالنشاط الإنساني – الاجتماعي، ولها وجود بالقدر الذي تعمل فيه أو يقترن فعلها في سير الوقائع الإنسانية الاجتماعية، أما المبادئ التي توجه اختيار القيم واعتمادها فلا ترتكز على الرغبة الشخصية فقط وإنما على نوع من التفحص الناقد للقيم حتى يتم الاختيار الحكيم بما يرتقي إلى نقد القيم ليمارس فيه نوع من المبادئ السليمة في النقد.

مما سبق نرى التباين في تعريف الأخلاق ولا يذهب هذا الاختلاف على المذاهب فقط بل يتجاوزها للمذهب الواحد، فكل فيلسوف تعريف يميزه عن غيره من أتباع نفس المذهب، حتى فلاسفة المسلمين كالفارابي وابن مسكويه والغزالي الذين استقوا فلسفة الأخلاق من مصادرها اليونانية والفارسية وطوروها من

وحـــي الشريعة الإسلامية والقرآن الكريم لم يتفقوا فيما بينهم أيضاً في تعريف الأخلاق، ولم يتفقوا أيضاً على القيم العامة كالعدالة والمساواة (عزت، 1942).

ولعل من الطبيعي أن يهتم علماء النفس بالأخلاق خاصة وأن علم النفس تبلور في نهاية القرن التاسع عشر كوليد للفلسفة، حيث يعد النمو الخلقي من أهم جوانب النمو في الشخصية الإنسانية كما أنه يرتبط بالنمو الاجتماعي حيث تعمل الأخلاق على تنظيم علاقات أفراد المجتمع ببعضهم.

ويشـــير مصطلح الأخلاق في الأدب السيكولوجي إلى ثلاث معان رئيسة هي:

الأول: مقاومـــة الإغـــراء أو الحد من السلوك الخطأ، ومن هذا المنظور فالشخص اللاأخلاقي هو الشخص الذي لا يكبح دوافعه، ويسعى لإرضاء رغباته بشكل فوري ومباشر، وقد يمتنع الشخص عن سلوك غير مقبول اجتماعياً خوفاً مـــن العواقب، وفي هذه الحالة فإن اعتبار السلوك أخلاقياً أو غير أخلاقي يعتمد على المحددات الداخلية للمجتمع لما هو قبول أو غير مقبول.

ثانياً: قد يشير مصطلح الأخلاق هنا إلى المعايير المدونة لدى الفرد والتي تعتبـــر ضـــابطاً للســـلوك حـــيث تؤدي دور السلطة في تحديد سلوكه وأحكامه الخلقـــية، فيحظـــر علـــى نفســـه أعمـــالاً ويبيح أخرى، وتمثل هذه المحللات والمحـــرمات المذوتـــة قـــبولاً طبيعـــياً عند الفرد لسلطة خارجية دون أن يفهم بالضرورة المنطق والأسباب وراء هذا التقبل.

ثالـــثاً: يشير مصطلح الأخلاق إلى السلوك الذي يقوم به الفرد معتمداً في الأســـاس علـــى الأحكام والمبادئ التي يتقبلها عقلياً ومنطقياً والاعتبار الرئيسي لهـــذه الأحكام هو القاعدة التي تقول أن على الفرد أن يأخذ بعين الاعتبار جميع حقـــوق الآخـــرين وأن لا يعطي لنفسه حقاً وامتيازاً لا يمنحه للآخرين لمجرد شـــعوره بالرضى، ويؤكد هذا المنظور على أن الفرد القادر على الوصول إلى هـــذا المســـتوى الخلقـــي العالي لا بد وأن يتمتع بقدرة عقلية عالية ليفهم طبيعة

القوانــين والمبادئ الأخلاقية ويتمكن من تحليل المشاكل وأبعادها في ضوء هذه القوانين (Kurtines, 1984).

ويعد النمو الخلقي من أهم جوانب النمو في الشخصية الإنسانية ومع ذلك لــم ينل قدراً من الاهتمام والبحث في مجال الدراسات النفسية والتربوية، بقدر مانالته جوانب النمو الأخرى إلى حين ظهور كتاب بياجيه عن النمو الخلقي عند الطفل. حيث لم يوجه علماء الاجتماع والنفس اهتمامهم نحو النمو الخلقي إلا منذ الثلاثينات.

وربمـــا يرجع السبب إلى أن النمو الخلقي موضوع معقد وقياسه بصورة موضوعية يثير كثير من المشكلات الفنية أمام الباحثين، ويرجع السبب في ذلك إلى:

1- يعرف مصطلح النمو الخلقي بطرق مختلفة.
2- يتفاعل عدد كبير من المؤثرات والعوامل التي لم تنقل قدراً كافياً من البحث والدراسة. (Kurtines, 1984)

وقــد أشـــارت الدراســـات إلى أن النمو الخلقي كغيره من مظاهر النمو الأخـــرى يحدث تدريجياً وغير فجائي وليس هناك انتقال فجائي من مرحلة إلى أخرى، بل يمكن أن يحدث نوع من النكوص أو الارتداد من مراحل متقدمة إلى مراحل سابقة عندما يتعرض الفرد لصعوبات نفسية حادة.

ويصـــف جيرسيلد حركة الانتقال من المراحل الأقل نضجاً إلى المراحل الأكثر نضجاً في النمو الخلقي بما يلي:

1- يحل المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ محل القواعد النوعية المحددة.
2- تحـــل المعاييـــر الداخلـــية تدريجياً محل الطاعة للأوامر والنواحي الخارجية.

3- زيــادة فهم (قواعد المبادأة) نتيجة الاحترام المتبادل والموافقة، أكثر من كونه نتيجة لإطاعة الأوامر التعسفية.

4- نمــو قــدرة متزايدة واستعداد أكثر لأخذ الظروف المحيطة بالسلوك الخطــأ فــي الاعتبار بدلاً من الحكم الآلي على العمل الخلقي، وهذه التغيرات تحدث تدريجياً وليس بصورة مفاجئة. (Kurtines, 1984)

ولما كان النمو الخلقي من الجوانب المهمة والأساسية في شخصية الإنسان فإن التوافق الاجتماعي يعد شرطاً أساسياً آخر في تكامل شخصية الفرد وتمتعه بالصــحة النفسية وإشباع حاجاته المقترنة برضا المجتمع وإدراك ما يحفظ حقه وحقوق الآخرين.

كمــا أصــبح ربط القيم الأخلاقية للطفل بالممارسات السلوكية من المهام الرئيسة في التربية في كل الثقافات، وتكون الأخلاق عنصر أساسي من عناصر وجود المجتمع وبقاؤه.

وتعتبر الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية وأهمها التي تلقى عليها مهمة التــربية الأخلاقية، حيث يقوم الوالدان بحمل أبناءهم على تذويت قيم المجتمع، كــذلك تقديم نماذج للسلوك الخلقي من خلال الممارسات التي تصدر عنهم. كما وتلعــب المدرســة والوسائل الموازية كالإعلام وجماعات الرفاق وغيرها من المؤسســات الاجتماعية دوراً مكملاً لما بدأت به الأسرة في مجال إكساب الفرد السلوكيات الخلقية.

إن التغيــرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية أثناء فترات النمو المخــتلفة للفرد يطلق عليها اسم النمو الخلقي، والذي يعتبر من الجوانب الهامة للنمو الاجتماعي، حيث يكون التركيز خلاله على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعــية نابــع من ذات الفرد، ومرتبط بعوامل داخلية له مستقلة عن البيئة الخارجــية ومعــززاتها، وبــذلك يكون المحك للحكم على تذوت الفرد للمعايير

الخلقـية، هـو درجـة التزامه الداخلي بالقواعد بعيداً عن التأثر بآراء وأهداف الآخـرين. حـيث تهدف عملية التذويت إلى جعل التزام الفرد بالقواعد الخلقية التـزاماً داخلياً، فكلما نما الفرد وتطورت قدراته المعرفية، وازدادت قدرته على التفكير المجرد، كلما ازدادت قدرته على تذويت القيم والمعايير والقواعد الخلقية فـي بـناءه المعرفي، والذي يشكل مركز سيطرة على سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية بناءً على فهمه لهذه القواعد، وإدراكه لوجهات نظر الآخرين، وردود فعلهـم نحـو سـلوكه في هذه المواقف، حيث تعتمد قدرته على إدراك عناصر الموقـف وردود فعـل الآخـرين نحـو أفعاله على مستوى نضجه المعرفي. (Graham, 1974)

وإذا كان للسلوك الاجتماعي جانب تطوري يرتبط بالتطور المعرفي عند الطفـل فـإن السـلوك الأخلاقي يعتبر أحد مظاهره، وكذلك فهو يتطور بمسار تطـور السلوك الاجتماعي نفسه ويتأثر أيضاً بالتطور المعرفي عند الفرد ونجد هـذا واضـحاً فـي العلاقة بين مراحل النمو الأخلاقي كما وصفها كولبيرج، ومراحل النمو المعرفي كما وصفها بياجيه (Rest, 1985).

لـم يكـن هناك درجة كافية من الوضوح حول الطريقة التي يتطور فيها السلوك الأخلاقي والأحكام الخلقية المرتبطة بها إلا عندما جاء عدد من الباحثين وعلمـاء النفس مثل فرويد وأعلام المدرسة التحليلية وتفسيراته لنمو الشخصية، وبياجيه الذي جاءت تفسيراته للنمو الخلقي موازية لتفسيراته في النمو المعرفي وكولبيرج الذي حاول بناء نظام لمراحل النمو الخلقي.

ورسـت الـذي حاول وضع نظرية جديدة في تعريف الأخلاق تقوم على أساس محاولة ضم الجوانب الثلاثة للأخلاق وهي (المعرفة والسلوك والانفعال) فـي إطار واضح يبين تفاعلهما معاً ولا نغفل الاتجاه السلوكي في نظرية التعلم الشـرطي والـتعلم بالـنمذجة (باندورا) والتي فسرت تطور السلوك الأخلاقي واكتسابه ضمن معطيات المثير والاستجابة وتقليد النموذج.

ومن نتاجات تطور السلوك الأخلاقي منظومة القيم التي تتشكل في مراحل معيـنة من حياة الطفل، فالطفل يتعلم القيم ويكتسبها، ويتشربها ويذوتها تدريجياً وتصبح جزءاً من شخصيته، ويضيفها إلى أطره المرجعية للسلوك ويتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. (Malim and Birch, 1998)

وتشـــير القيم إلى تكوينات أو توجهات افتراضية تنزع بالفرد إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال موضوعات أو أحداث أو أوضاع أو أشخاص أو مؤسسات أو أفكار، وتنطوي على ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، والمكون الانفعالـــي، والمكون السلوكي والقيم بغض النظر عن طبيعتها أو مكوناتها هي مكتسبة بتأثير عمليات التعلم.

والاتجـــاه علـــى مرتبة قريبة من القيم، ويمثل استعداد الفرد نحو تقبل أو رفـــض أو تفضـــيل موضوع، أو بديل من عدة بدائل أو فكرة... وله مكونات القيمة، وهو كذلك استعداد مكتسب بتأثير عمليات التعلم.

وتمتـــزج القيم والاتجاهات عند الفرد في بنيته الشخصية ومجموع سماته النفســـية لـــتحديد الطريقة التي يفكر بها وينفعل معها تجاه الأحداث والأشخاص والموضوعات التي يتعرض لها. (Shaw, 1967)

الفصل الثاني

نظريات النمو الخلقي

الفصل الثاني

نظريات النمو الخلقي

حاولــت العديــد مــن النظــريات أن تلقــي الضوء على النمو الخلقي والمتغيــرات التــي تلعــب دوراً في إحداثه. وكإجراء تنظيمي تم تصنيف هذه النظــريات في مجموعتين: النظريات الديناميكية والنظريات النمائية، حيث أن النظــريات الديناميكية قد نظرت للنمو الخلقي على أنه عملية ديناميكية تفاعلية تقود إلى تذويت قيم وقواعد المجتمع لدى الفرد، ولم تحاول أن تضع أية مراحل يــتم خلالها النمو، حيث أنها قد حاولت فقط تفسير طريقة اكتساب الفرد للسلوك الخلقــي، وكمــثال علــى ذلك سيتم استعراض نظريتي: نظرية التحليل النفسي التقليدي، والنظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي.

أمــا النظــريات النمائــية فقد نظرت للنمو الخلقي على أنه مجموعة من التغيــرات النوعــية التــي تطــرأ على الأحكام الخلقية ضمن الفترات العمرية المتسلســلة، وانطلاقــاً مــن هذه النظرة فإن هذه النظريات تقوم بتحديد مراحل متسلســلة لنمو الحكم الخلقي ضمن الفترات العمرية المختلفة، وكمثال على ذلك ســيتم تــناول وجهة النظر المعرفية، ممثلة بوجهة نظر بياجيه بالنمو الخلقي، ووجهــة نظــر كولبرج، ومنظور رست في النمو الخلقي، والاتجاهات الحديثة فيها.

نظرية التحليل النفسي التقليدي:

يفترض فرويد (Freud) أن الإنسان محكوم بغرائز فطرية لا شعورية في معظمها، وهي تمثل الرغبات الطفولية المكبوتة، والتي نتيجة لاصطدامها مع قيم المجتمع تنحى عن التفكير الشعوري إلى اللاشعور. (Jarretre, 1994)

ويــرى فرويد أن الطفل يكتسب القيم الخلقية في السنوات الخمس الأولى من عمره، ويتم ذلك من خلال تقمص الطفل لسلوك والده من نفس الجنس، بدافع الخــوف مــن فقــدان الحب نتيجة لممارسات الضبط والثواب والعقاب من قبل الــوالدين، حــيث أنـــه إذا ما حصل الطفل على رضى والديه على أفعاله ونال رضـــاهما، فإنـــه يتكون لديه ما يسمى الأنا المثالي الذي يتمثل في قيم الوالدين والمجتمع، أما عندما يعاقب الوالدان الطفل نتيجة قيامه بسلوك غير مرغوب فإن هذا السلوك يطور ما يسمى الضمير وهو يمثل القيم الحاكمة التي تعطي العقاب والشعور بالذنب.

تصف النظرية التحليلية الأنا الأعلى (Super Ego) بانه الجانب الأخلاقي من الشخصية وتنمو من خلال عملية التقمص Indentification التي يكتسب فيها الطفــل معاييــر المجــتمع، ويتعلم أن يقود سلوكه في الاتجاهات التي يحددها الوالدان، وهو يذوت (Internalize) في الوقت ذاته هذه الاتجاهات، وذلك رغبة في الحصول على الثواب وتجنباً للعقاب من قبل الوالدين (Berk, 1996).

ويتشــكل الأنا الأعلى من جزأين: الذات المثالي (Ideal self) والضمير، وهــي التــي تعمل على تطور المشاعر الأخلاقية عند الأطفال. وتتعلق الذات المثالــية بالمثل العليا التي يقرها الآباء، أما الضمير فيتعلق بالمحرمات التي لا يقرها الآباء، فهو يراقب الخير والشر ويمنع الأحاسيس اللاأخلاقية الصادرة عن الهــو (Id) من دخول منطقة الوعي لدى الأنا Ego، فالذات المثالية تكافئ الطفل بــأن تحمل إليه الشعور بالكبرياء والقيمة الشخصية عندما يتصرف وفق معايير أخلاقــية بأن يتولد لديه شعور بتأنيب الضمير، وبهذه الطريقة تتحول مجموعة المحرمات التي يصفها الوالدان إلى نظام ضبط ذاتي لدى الطفل يحل محل ضبط الوالدين (Miller, 1983).

ونظراً لمحتويات الأنا الأعلى والهو فإن هناك صداعاً دائماً بينهما، حيث أن هــذا الصـــراع يشتد عندما يبدأ التدريب الاجتماعي، وهنا يكون للأنا الدور

الرئيسي في تنظيم الدوافع، والذي ينمو نحو السيطرة المقبولة اجتماعياً، والقائمة علـــى العدالة الاجتماعية المتمثلة في الضمير والإحساس بالأمن والتسامح، وإذا مـــا تعطل الأنا فإنه قد يحدث خللاً في النمو الخلقي، فإما أن تسطير دوافع الهو ويصـــبح الفرد مدفوعاً بدوافع أنانية أو أن تسيطر القيم الاجتماعية الأنا المثالي ويصبح الفرد متقيداً بسلوك ضمن القيم المثالية للفرد، مما قد يسبب له سوء في التكـــيف الاجتماعـــي، ومن هنا اعتبر فرويد أن الأنا هي مركز لتنظيم وضبط وتخطيط الشخصية وبالتالي فإن السلوك الخلقي لدى فرويد هو محصلة للقوانين المذوتـــة فـــي الأنا الأعلى والوظائف المتعددة للأنا، وبذلك فالفرد الخلقي عند فرويد هو الفرد الذي يتقمص سلوك وقيم ومعايير والديه، أما الفرد اللاخلقي فهو الذين لا يتمكن من تقمص قيم والديه. (Miller, 1983)

لقـــد تميـــزت نظرية التحليل النفسي من حيث نظرتها للأخلاق بأنها ذات مـــنظور ثنائـــي بحيث تعتبر الفرد أخلاقياً إذا تقمص سلوك ومعايير الوالدين، وغير أخلاقي عندما لا يتمكن من تقمص سلوك الوالدين ومعاييرهما.

وعلـــى الرغم أن فرويد قدم تفسيراً لكيفية استدخال المعايير الخلقية لدى الأفـــراد، إلا أنه عجز عن تفسير قضية تطور الأحكام الخلقية وتعقدها وطبيعة التغير فيها، كما أن نظرية فرويد لا تفسح المجال أمام تقديم أي خبرات تربوية منظمة لاستثارة النمو الخلقي اعتماداً على مفاهيمها الأساسية. (Berk, 1996)

وتتنـــبأ نظـــرية التحليل النفسي بأن الأفراد ذوو الأنا الأعلى الأقوى أكثر عرضـــة لمشـــاعر الـــذنب فـــي المواقف التي تتضمن معضلات أخلاقية من الأشـــخاص ذوو الأنا الأضعف، ولذلك فإن احتمالات خرقهم للقواعد الأخلاقية يكون أقل من نظرائهم ذوي الأنا الأعلى الأضعف.

الاتجاه السلوكي:

يـــرى اصحاب هذا الاتجاه إن النمو يخضع لقوانين التعلم مثل أي سلوك آخـــر (التقلـــيد، والتعزيـــز، والثواب والعقاب ولانطفاء والتمييز)، لذلك تركزت معظـــم الدراسات والبحوث التي اجريت ضمن هذا الاتجاه على السلوك وليس على التفكير أو التعليل.

ويـــؤكد سكنر اهمية تأثير الاحداث البيئية في تطور السلوك الخلقي، فهو يـــرى إن السلوك الخلقي يتشكل من خلال التنشئة الاجتماعية فمن خلال سلسلة مـــن الاجـــراءات يبدأ الفرد برؤية انماط معينة من السلوك فيقوم بتطوير انماط ســـلوكه الاخلاقي ليتناسب وهذه الاجراءات، وان قدرة الفرد على اكتساب هذه الانمـــاط تتأثـــر بقدرتـــه علـــى التفكيـــر وتنظيمه الذاتي وكذلك على التعزيز المصاحب.

ومـــن خلال التعزيز الايجابي إن تتطور سلوكيات خلقية مرغوب فيه اما باندورا وولترز (Bandura, Walters) فيؤكدان إن التعزيز وحده لا يكفي لحدوث بعـــض انمـــاط السلوك، وان التعلم عن طريق التقليد مهم في تعلم السلوك وهذا ينطبق على تعلم السلوك الخلقي.

وقـــد اظهـــرت دراسات اجراها هوزنهام ودايت عام 1967 إن استخدام النموذج ساعد في تنمية مفهوم الإيثار عندهم، كما وجد براين 1969 إن مشاهدة النموذج متجلى بالايثار يؤدي الى اكتساب هذا السلوك من قبل الأطفال.

اما ماورد (Mowred) فقد اهتم بالاليات التي تتضمنها عملية التقليد والتي تعـــد عاملا جوهريا لتطور السلوك الخلقي، فالطفل الذي يكون سلوكه متأتيا من خلال تقليد سلوك الراشد فان ذلك يعد بمثابة مكافأة لسلوكه اللاحق وبذلك يزداد احتمال تكراره.

وقد حدد سيزر وماكوبي وليفين ثلاثة معايير للنمو الخلقي تتعلق بالضمير كظاهرة سلوكية متعلمة:

1- **مقاومـــة الإغراء:** وتتضح حين يعزف الطفل عن الاقدام نحو مثير يجذبه لكونه لا اخلاقي من وجهة نظر ثقافته.

2- **توجـــيه الـــذات أو الـــتعلم الذاتـــي:** فالطفل يتعلم المبادئ والقواعد الأخلاقـــية من خال والديه ومن خلال تفاعلهم معه وملاحظته للانماط السلوكية واللفظية لهما يتعلم هذه الانماط دون إن حاجة الى إن يتعلمها من احد.

3- **المظاهر السلوكية الدالة على الشعور بالذنب في حالة الخروج على القـــواعد:** فالطفـــل عندما يقوم بعمل خاطئ غالبا ما يتعبه عقاب أو عدم رضا ولكي يسترد الطفل عطف والديه يعترف بخطئه ويكف عن تلك الاعمال واكدت الدراسات التي قام بها باندورا وماكدونلد تلك المعايير التي تكون الضمير.

وبشـــكل عام فان وجهة النظر السلوكية تدور حول فكرة اساسية هي إن العملـــيات العقلية بما في ذلك اكتساب الصفات الشخصية السلوك الاجتماعي يتم عن طريق الاقتران والتعزيز والنمذجة.

تتميـــز نظرية التعليم الاجتماعي عن نظريات التعلم الكلاسيكية في منهج بحـــثها، فهـــي لا تبني افتراضاتها على نتائج البحوث التجريبية فقط وإنما على ملاحظـــة سلوك الأفراد في مواقف طبيعية واقعية، وعندما يحاول أصحاب هذه النظرية تفسير السلوك الأخلاقي فإنهم يتحدثون عن قابلية الفرد للسلوك بطريقة أخلاقية أو عن الامتناع عن خرق القواعد الأخلاقية في مواقف الإغراء حتى في غياب الآخرين الذين يمثلون السلطة والقانون. (Turner, 1991)

وتســـاهم نظرية باندورا حول التعلم بالنمذجة والملاحظة في منحى التعلم الاجتماعـــي أيضـــاً، فمعاييـــر السلوك الأخلاقي تتطور من خلال التفاعل مع النماذج، ويمثل الآباء عادة النماذج التي تتمثل فيها القواعد الأخلاقية التي يتمثلها الطفـــل، وعـــندما يتم تمثل هذه المعايير فغنها تقرر أي أنماط السلوك التي يتم إقرارها في المجتمع. (Bandura, 1980)

وأيها ترفض، وعندما يخالف الفرد هذه المعايير فإنه يجلب لنفسه احتقار الذات. (Miller, 1983)

إن الحكـــم الخلقـــي حسب رأي باندورا يتبع المعايير التي اكتسبها الفرد نتيجة عملية التنشئة الاجتماعية، فالوالدان يقدمان للطفل المعايير الخلقية وكذلك الأقـــران ووسائل الاتصال المختلفة وخلال مختلف مراحل النمو الإنساني تبقى المعاييـــر قابلة للتعديل نتيجة المؤثرات الاجتماعية وما يقابله الفرد من نماذج، ويدخل في هذه العملية تأثير قدرات الفرد المعرفية وخبراته ومعلوماته، وكذلك الوزن الذي يعطيه لكل عامل من العوامل العديدة التي تتدخل في الموقف الواحد والتي تؤثر في أحكام الفرد على هذا الموقف.

واســـتناداً إلـــى بعـــض التجارب فقد استنتج أنصار التعلم الاجتماعي أن الأطفـــال يـــتعلمون الأحكام الأخلاقية من خلال الملاحظة والنمذجة وأنهم قد لا يفعلـــون ذلك على سبيل التقليد فقط، وإنما يستنتجون مبدءاً عاماً ويعممونه على المواقف المماثلة، وفي هذه الحالة فإنه لا فرق بين وجود أو غياب التعزيز، لأن الأطفال يلاحظون ويقبلون أحكام الآخرين الأخلاقية، وفي مثل هذه الحالة فهناك إمكانـــية لنقل قواعد أخلاقية جديدة للأطفال تغير الموجودة لديهم سلفاً واستبدالها بأخرى أكثر ملائمة للموقف. (Malimand Brich, 1998)

ويـــؤكد كـــل مـــن باندورا وماكدونلاد أن الأطفال قادرون على استخدام أشـــكال مخـــتلفة من التفكير الأخلاقي في المواقف المختلفة وقادرون على تقييم الســـلوك الأخلاقـــي الملاحظ للآخرين وتقليده وأنهم كلما تقدموا في العمر كلما ازدادوا حـــدة واحتـــرافاً فـــي توزين كل عناصر الموقف وأخذها جميعاً بعين الاعتبار.

ولأن أنصـــار نظـــرية التعلم الاجتماعي يركزون على المحددات البيئية للســـلوك فإنهم يتوقعون أن يكون السلوك محدداً بالموقف ولا يتوقعون أن يكون متســـقاً عبـــر المواقـــف المختلفة ولذلك فهم يرون أن كلاً من التفكير الأخلاقي

والسلوك الأخلاقي كمفاهيم نسبية تعتمد على نوعية الحضارة أو الثقافة التي ينشأ فيها الفرد إضافة إلى نمط الأسرة والتربية التي ينشأ عليها ونوعية الظروف البيئية المحيطة به، ويؤكدون كذلك على أن للثقافات المختلفة قيماً وممارسات مختلفة. (Bandura, 1980)

بشكل عام يقول أنصار التعلم الاجتماعي أنه يمكن نقل قواعد جديدة للأطفال عن طريق التعلم بالملاحظة، وتغير تلك الموجودة لديهم سلفاً واستبدالها بالقواعد التي وجدها النموذج أكثر ملائمة في هذا الموقف أو ذاك، حيث وجد روزنتال (Rosenthal) وزيمرمان (Zimmerman) أن الأحكام الخلقية للطفل تتباين من موقف لآخر، فقد يصدر الطفل في بعض المواقف أحكاماً ذاتية، وأحكاماً موضوعية في مواقف أخرى.. ويفسر العالمان زيادة الأحكام الموضوعية بزيادة العمر على أساس الزيادة في درجة التعرض للنماذج التي تتمثل فيها الأحكام الموضوعية، واستنتاج المعايير الأخلاقية من هذه النماذج. (Miller, 1983)

ويرى علماء آخرون من أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي ومنهم سيرز وماكوبي وليفين (Sears, Mackoby and Levin) أن التمثل بالوالدين يتضمن دمج معايير الراشدين بمعايير الشخص الذاتية، ويؤدي إلى تكوين ضوابط داخلية، وتأتي عملية الضبط الذاتي من تراكم الخبرات المتمثلة.

ومن الجدير بالذكر أن تعلم السلوك يقوى إذا ما كان النموذج مصدر تعزيز للفرد، ومن هنا يقوم باندورا بتفسير تقليد الطفل لوالديه واكتساب قيمهما أكثر من غيرهما.

مما يؤخذ على هذه النظرية تفسير التعلم الخلقي كسلوك اجتماعي دون التفسير الواضح لتعلم المفاهيم والقواعد الخلقية واعتبار الفرد مرتبطاً بتعزيز خارجي في بداية تعلمه للقواعد التي يبثها الوالدين دون تدخل بها أو تعزيز،

وعـدم إعطاء تفسير دقيق لتطور الحكم الخلقي أثناء عملية النمو. (Santrock, 1996)

الاتجاه المعرفي:

يـرى أصحاب النظريات المعرفية والتي يمثلها بياجيه وكولبيرغ ورست وغيـرهم أن الـنمو الخلقي هو جزء من عملية النضج العقلي والمعرفي ضمن إطار الخبرة العامة، وأن هذا النضج مرتبط بسلسلة متدرجة من المراحل تسير طردياً مع مراحل النمو المعرفي والعقلي للفرد.

فالسلوك الخلقي حسب رأي المعرفيين هو أحد نواحي التكيف الذكائي مع البيئة الاجتماعية، فالشخص الأذكى يسلك بشكل أخلاقي أكثر من الشخص الأقل ذكـاء، لقدرة الأول على استيعاب قوانين البيئة الاجتماعية وقدرته على تكييف أبنيـته المعـرفية لتتناسـب مع قوانين البيئة الاجتماعية المحيطة، ويشير النمو الخلقـي إلـى منظومة فكرية تختلف في كل مرحلة عن سابقتها من حيث كمية الخبـرات والمعارف التي تحويها، ومن حيث البنية الفكرية التي تنتظم فيها تلك المعـارف والخبرات، وتتكون هذه البنية عبر عمليات التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد أثناء مراحل نموه، وحسب رأي المعرفين أيضاً فقد يؤدي عدد من المتغيـرات الشخصية والبيئية والاجتماعية والثقافية إلى تباين الأفراد من حيث طبيعة النمو وبنيته الهرمية. (Malim and Birch, 1998)

وأن التطور الخلقي مرتبط بسلسلة متدرجة من المراحل تسير طردياً مع مراحل النمو المعرفي والعقلي للفرد.

والطفل بهذا المفهوم لن يصل إلى أي مرحلة خلقية حتى يكون قد مارس فعـلاً المـرحلة التـي قبلها، كما أن الفرد وفق هذا المفهوم لا ينتقل من حالة أخلاقـية إلى أخرى إلا باتجاه واحد هو اتجاه التكامل إلى الأمام، وفي النموذج الهرمـي للمراحل تنتقل أحكام الطفل الخلقية تدريجياً من الاهتمامات الشخصية

إلـــى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على مبادئ ومعايير خارجية إلى الاعتماد على مبادئ ومعايير داخلية ذاتية، ومن التفكير في النتائج الماديـــة للســـلوك إلـــى التفكيـــر في القيم المجردة والمبادئ الإنسانية المطلقة. (Santrock, 1996)

والسلوك الخلقي حسب رأي المعرفين هو أحد نواحي التكيف الذكائي مع البيئة الاجتماعية، فالشخص الأذكى يسلك بشكل أخلاقي أكثر من الشخص الأقل ذكاء لقدرة الأول على استيعاب قوانين البيئة الاجتماعية المحيطة، ويشير النمو الخلقـــي إلـــى منظومة فكرية تختلف في كل مرحلة عن سابقتها من حيث كمية الخبـــرات والمعارف التي تحويها، ومن حيث البنية الفكرية التي تنظم فيها تلك المعـــارف والخبرات، وتتكون هذه البنية عبر عمليات التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد أثناء مراحل نموه. وحسب رأي المعرفين أيضاً فقد يؤدي عدد من المتغيـــرات الشخصية والبيئية والاجتماعية والثقافية إلى تباين الأفراد من حيث طبيعة النمو وبنيته الهرمية. (Wright, 1983)

وقد تركزت النظرية المعرفية وبشكل تقليدي حول نظرية بياجيه في النمو المعرفي في البداية، ولكن اتجاهات أخرى حديثة ظهرت إلى الوجود بعد بياجيه وضمن الإطار المعرفي، وساهمت جميعها في تطويره كنظرية برونر، ونظرية كولبيرج ذات الصلة الوثيقة بنظرية بياجيه في النمو المعرفي والأخلاقي.

وفيما يلي عرض للنظريات المعرفية وتفسيرها للنمو الخلقي:

نظرية بياجيه:

ينظـــر بياجـــيه إلـــى النمو الخلقي على أساس أنه وجه من وجوه النمو المعرفي وأشار إلى أن النمو الخلقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي والذي يحدد بعوامل أساسية منها: النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيـــئة الطبيعـــية والاجتماعية، ويتمثل أثرهما في حالة توازن تشير إلى عملية

تقدمــية ذات تنظــيم ذاتــي وتهدف إلى التكيف مع البيئة بواسطة عملية التمثل وعملية التلاؤم. (Plaget, 1983)

وقد دارت أعمال بياجيه حول ثلاث قضايا رئيسة في محاولته لفهم النمو الخلقــي للأطفال وهي: قواعد الألعاب، والأخلاقية الواقعية، وفكر العدل، وذلك لتحديد مستوى الحكم الخلقي للأطفال.

بنى بياجيه النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق بالتفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقــي لدى الأطفال، على مقابلات أجراها مع عدد منهم، حيث عرض على هؤلاء الأطفال قصصاً تتضمن مشكلات أخلاقية وقام بتسجيل الأحكام والتعليقات التي أصدروها عليها. وقد توصل بياجيه إلى تحديد مرحلتين لنمو الحكم الخلقي، بناءً على نتائج اختباراته حول التغيير في مفهوم وإدراك الأطفال لقواعد الألعاب عبــر الفتــرات العمرية لهم والحكم الذي يصدره الأطفال حول سلوك شخصية القصة التي تروى لهم ويطلب منهم إعطاء حكم عليها.

وهاتان المرحلتان هما:

1- مرحلة الأخلاقية الواقعية ذات المنشأ الخارجي:

وتكون لدى الأطفال دون السابعة، حيث يرى بياجيه أن الطفل غير قادر علــى التفكير باستخدام المفاهيم المتطورة، وإنما يعتمد في تفكيره على الصور والخــيالات الذهنــية التي تتولد عن الأشياء كما تحدث في الواقع بالإضافة إلى كــون تفكيره متمركزاً حول الذات، ولا يستطيع أن يضع بعين الاعتبار وجود وجهات نظر تختلف عن وجهة نظره الخاصة، وأن الأمور يمكن أن ينظر إليها من مناظير مختلفة.

لذا فإن أحكامه الخلقية تكون متسقة مع طبيعة تفكيره، فالطفل الذي يسبب ضــرراً أكبــر هو أكثر ذنباً من طفل آخر يسبب ضرراً أقل حتى لو كانت نية الأول المســاعدة ونــية الثانــي هي اللعب والعبث، ويلاحظ أن طفل المدرسة

الابتدائـــية يميل إلى أن ينظر إلى القوانين على أنها أحكام مقدسة وإذا ما خرقها فيكون سبب ذلك عدم فهمه لها. (Plaget, 1983)

وتتكون من تفاعل عاملين مع بعضهما هما:

1- **عــدم تكامل النضج المعرفي في مرحلة الطفولة لدى الصغار**، حيث يتداخل التمركز حول الذات مع الواقعية، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الطفل في التمييـــز بين الجوانب الذاتية وجوانب العالم الخارجي المحيط به، وهذا الوضع يمنعه من الأخذ بوجهات نظر الآخرين في المواقف الاجتماعية.

2- **الاحتـــرام الأحـــادي الجانب المتجه نحو الكبار**، وفيه يخضع الطفل للأمـــر الواقع دون الالتفات إلى المقاصد والنوايا وراء الأحداث، حيث تفرض على الطفل الطاعة والانصياع لأوامر الكبار كونها قواعد لا يمكن تغييرها. وفي هـــذه المـــرحلة يعتقد الطفل بمفهوم العدالة الخالدة أو الموجودة في الشيء ذاته وتعنـــي أنه إذا ما انتهك فرد ما المعايير الاجتماعية أو سلطة الكبار فإنه سيدفع جزاءه ويتلقى عقابه بوساطة الأحداث المادية.

أمـــا عـــندما يتطور تفكير الطفل ويدخل مرحلة التفكير باستخدام المفاهيم المادية والمجردة فإنه يدخل في المرحلة الثانية وهي مرحلة الأخلاقية النسبية.

2- مرحلة الأخلاقية النسبية (الذاتية) ذات المنشأ الداخلي:

تكون لدى الأطفال في حوالي السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة، حيث يصـــبح الطفل أكثر قدرة على استخدام المفاهيم المادية والمجردة، ويستطيع أن يـــدرك أن ماهـــية الأشـــياء هي أبعد في حدودها من الواقع المادي الملموس، وبالتالـــي فإنه يستطيع أن يصدر أحكاماً خلقية نسبية اعتماداً على النية والقصد من وراء الفعل الذي يجريه الفرد.

ويتخلص الطفل في هذه المرحلة من التمركز حول الذات إلى التفكير في عدة جوانب في الوقت الواحد، واعتبار وجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره،

وذلك باعتبار أن الدوافع والظروف في موقف ما قد تختلف عنها في موقف آخر حيث أن لكل موقف ظروفه ودوافعه مما ينعكس على الحكم الخلقي الخاص بهذا الموقـف والـذي يخـتلف مـن فرد لآخر، كما أنه يصبح أكثر مرونة بالنسبة للقوانـين، لأنه يعي أن القوانين ما هي إلا اتفاقات ما بين الأفراد حول السلوك الأنسب في موقف معين.

وهكذا يلاحظ بأن بياجيه قد نظر إلى أن نمو الحكم الخلقي وجه من وجوه النمو المعرفي أو العقلي، وأنه يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي للطفل.

ركزت دراسات بياجيه على تطور الأحكام الخلقية لدى الأطفال من خلال طريقتين رئيسيتين هما:

1- ملاحظة كيف أن الأطفال يغيرون اتجاهاتهم نحو القواعد في الألعاب التي تتضمن تعليمات.

2- كيف يغير الأطفال أحكامهم حول الانتهاكات (المخالفات) غير الجادة أو الخطرة. (Piaget, 1983)

تقييم نظرية بياجيه:

لقـد استمرت نظرية بياجيه على مدار 70 سنة محققة نجاحاً واضحاً، إن معظـم النظـريات المعـرفية في التطور الخلقي أكدت أن الأفراد ينتقلون من مسـتوى إلـى مسـتوى آخر في تطورهم الخلقي بطريقة ثابتة متتابعة، وأسس بياجيه التطورية للأخلاق من الأخلاقية الواقعية إلى الأخلاقية التبادلية (النسبية) قـد تم دعمها وتأييدها من قبل العديد من الباحثين من أمثال (رول وفيرجوزن، 1982).

فـي الـدول الصـناعية الغربية مثل الولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا وسويسـرا وعلى مدى شاسع من الناس ومن مختلف الطبقات الاجتماعية ومن

كلا الجنسين، الدراسات قد وجدت تشابهاً في العمر والمراحل التطورية للأحكام الخلقـية، لكـن فـي بعض الدراسات عبر الثقافية كانت أقل ثباتاً في نتائجها، (هافـنجورس ونيوجارتن 1955) وجدا من خلال دراساتهم لعشرة جنسيات من المهاجـرين للولايات المتحدة أن الاعتقاد في العدالة النسبية يزداد أكثر مما يقل عـند الآخـرين مـع الوقت، أيضاً فقط 2 من كل 10 مجموعات أظهروا نقلة مـتوقعة متنـبأ بها تجاه مرونة أعظم في التطور المفاهيمي للقواعد مع العمر، أيضاً الدراسات في التطور الخلقي لاقت دعم للتتابع التطوري بشكل عام.

لقـد اقتـرحت الدراسـات المختلفة التي قيمت نظرية بياجيه أن القدرات المعـرفية التـي أشار إليها عند الأطفال الصغار لها دور كبير في هذا التطور وبخاصـة فـي الحكم على سلوك الآخرين حتى أن الأطفال في عمر 6 سنوات يسـتطيعون تقديـر القصد من وراء الأفعال عندما يتم وصف المواقف بطريقة يستطيعون من خلالها فهم الموقف.

ومـثال ذلـك عندما قدم كل من (كاندلر وجرين سبان وبارنبويم 1973) قصصاً للأطفال في عمر 6 سنوات بواسطة مسجل فيديو أكثر من إخبارهم بها شـفهياً استجاب الأطفال للقصدية التي أبداها الأطفال الممثلون تماماً مثلهم مثل الراشدين.

بياجـيه عـادة ما يخلط نتائج الأفعال مع قصد الفاعل لذلك من الصعب التفـريق بين الحكم على شخص سبب خللاً بسيطاً بنية سيئة أكثر من الشخص الـذي سبب خللاً أكبر ولكن بنية جيدة. لذلك عندما يقدم الباحثون قصصاً حول الـنوايا الحسنة والسيئة يمكن أن يتم تقييمها وفقاً للنتائج الحسنة أو السيئة، حتى أطفال المرحلة الابتدائية يمكن أن يستخدموا النوايا كأسس للأحكام.

مثال ذلك إذا قدمت حالة كسر الفناجين مع التركيز على النية مثل (الطفل كسـر وهو يحاول مساعدة والدته أو يحاول تناول الشوكلا) لكن النتيجة كانت نفسـها في كل القصص، مثال (الطفل كسر 6 فناجين) الأطفال الذين ليس لديهم

مشـــكلات يدركــون دور النـــية، وفي هذا النوع من التقديم هم لا يخلطون بين العلاقة والنتائج السيئة، مثال (فنجان واحد مكسور مقابل 15 فنجان مكسور) هنا الباحــثون تمكنوا من عزل العوامل التي قد تؤثر على الأحكام الخلقية تماماً كما في الحياة الواقعية، كثير من القضايا تؤثر على أحكامنا حول ما هو صحيح وما هو خطأ. (Hetherington, 1999)

جــيمس ريســت 1983م الخبيــر في التطور الخلقي وصف بعض هذه الاعتــبارات والعــوامل وقد استخدمها باحثون كثيرون من خلال بناء قصصهم خلافاً لطريقة بياجيه في بناء قصصه الأصلية، ومن هؤلاء الباحثين (جوس 90، كاريل 88، رست 89) وقد اعتمدوا على عاملين فقط هما النية والنتيجة، وكانت العوامل التي ظهرت في هذه الدراسات كما يلي:

1- عندما تكون النتيجة سلبية أم إيجابية.

2- درجة أهمية النتيجة أو عمقها.

3- إذا كان هدف النتيجة شيء لا معنى له أو حيوان أو شخص.

4- إذا كان الشخص قد أثر في الفعل نفسياً أو مادياً.

5- إذا كانــت النتــيجة قد حدثت مصادفة أو من خلال عدم الإهمال أو اللامبالاة.

6- إذا كــان الشخص واقعاً تحت الضغوط أو معاقباً أو إذا كانت النتيجة تمت بشكل كامل أم تقررت مسبقاً.

7- إذا مــا كــان النشاط الأساسي جزء من عمل يساعد فئة أو يعبر عن أنانية أو جزء من خطة ما وهكذا.

نظرية كولبرج في النمو الخلقي:

طور كولبرج نظرية أكثر شمولاً وتطوراً لنمو الأحكام الخلقية، تبنى في أساسها على مراحل النمو المعرفي التي جاء بها بياجيه، وقد تمكن كولبرج من أن يضمن في نظريته مفاهيم المراحل النمائية التسلسلية من جهة، ومفاهيم الصراع وعدم الاتزان من جهة ثانية كشروط مسبقة للنمو اللاحق.

ويرى كولبرج أن التطور المعرفي يعتبر أمراً ضرورياً ولكنه ليس كافياً لتطور الحكم الخلقي، فقد يكون الفرد في مستوى معرفي أعلى من المستوى الخلقي المفروض لديه نتيجة لارتباطه بعوامل أخرى في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

وقد قام كولبرج بدراسة النمو الخلقي باستعماله طريقة بياجيه (المقابلة الإكلينيكية)، وقد اعتمد كولبرج في تحديده للمراحل الخلقية على استجابات الأفراد على مجموعة من القصص الافتراضية التي تصور معضلات فلسفية تخلق لدى الطفل صراعاً معيناً. ومن ثم تسجيل هذه الاستجابات وتصنيفها ضمن ثلاثة مستويات تتضمن ستة أطوار متتابعة بناءً على ثلاثة افتراضات حول مفهوم المرحلة لديه، وهي:

1- أن مفهوم المرحلة يتضمن أن التطور يسير بشكل تلقائي تحت شروط البيئة الطبيعية ما لم توجد هناك إعاقات.
2- أن مفهوم المرحلة يتضمن أن كل فرد لا بد وأن يسير ضمن التتابع المرسوم للمراحل السابقة لها.
3- أن مفهوم المرحلة يتضمن أن جميع الأفراد يمرون في المراحل نفسها مع التباين فيما بينهم بالسرعة ومحتوى تفكيرهم في نفس المرحلة. (Hohlberg, 1976)

وبناءً على هذه الافتراضات التي وضعها كولبرج حول مفهوم المرحلة أو الطور، فقد صاغ ثلاثة مستويات لوصف تطور الحكم الخلقي للأفراد بحيث

يحتوي كل مستوى على طورين يمر فيهما الفرد خلال نمائه الخلقي وهي كالتالي:

أ- مستوى الأخلاقية ما قبل التقليدية (ما قبل العرف والقانون):

Preconventional Level

يطور الطفل في هذا المستوى مفاهيمه الخلقية طبقاً لمفاهيم الثقافة التي يعيش فيها الفرد، ولكن ذلك يكون محكوماً بقوى المجتمع الخارجية، التي تملك السلطة والثواب والعقاب. فهو يدرك الأفعال الخلقية بناءً على آثار السلوك السارة وغير السارة. ويتضمن هذا المستوى طورين يمتدان حتى السنة الثامنة من عمر الطفل، وهي:

1- طور أخلاقية العقاب والطاعة:

يقوم الطفل بإطاعة القواعد التي يضعها أصحاب السلطة ولا يحاول القيام بكسرها وذلك تجنباً للعقاب. ويعتبر أن أي فعل يخالف التعليمات (تعليمات السلطة) هو فعل سيئ بغض النظر عن الظروف ولارتباطه بالعقاب. أي أن أخلاقية الطفل تكون مرتبطة بالإذعان للسلطة التي تصدر الأوامر.

2- طور المنفعة الذاتية الوسيلية:

يقوم الطفل بإطاعة القواعد إذا ما كانت تلبي حاجات المصلحة الفردية الذاتية لديه ويبرر الطفل ذلك بأن لكل فرد الحق بالحصول على اللذة والسرور والسير في الطريق التي تتفق مع مصلحته الشخصية، وأن الأفعال الحسنة هي التي يتم تعزيزها وتعود على الفرد بالمنفعة الشخصية وليست الأفعال المرتبطة بالقيم الإنسانية، وهنا يرجح الطفل دائماً مصلحته الشخصية إذا ما تعارضت مع مصالح الآخرين.

ب- مستوى الأخلاقية التقليدية (العرف والقانون) Conventional Level:

يتطور هذا المستوى لدى الأطفال في الفترة ما بين سن التاسعة حتى سن الخامسة عشر، ويتطور في هذا المستوى وعي الطفل للعلاقات المشتركة مع الآخرين، ويزداد إدراكه لتوقعات الآخرين وبالتالي فإن الفرد يقوم باتباع القواعد والمعايير الاجتماعية الخلقية بإدراكه لها واعترافه بها وليست تبعاً لنتائج سلوكه الخلقي. ويتضمن هذا المستوى طورين آخرين وهما:

1- طور أخلاقية الولد الجيد أو البنت الجيدة:

يقوم الطفل بإطاعة القوانين والقيام بالسلوك الجيد إرضاءً للآخرين الذين تربطه بهم العلاقة الجيدة للحصول على رضاهم ومباركتهم لسلوكه، وبالتالي فإنه يقوم بالسلوك الخلقي إسعاداً للآخرين بناءً على معرفته لتوقعاتهم والسيرة على مجراها بنية طيبة هدفها السعي وراء سمة الولد الجيد. وقد تبرر هذه الطاعة بأن كل فرد بحاجة لأن يكون محبوباً من قبل الجماعة التي يعيش ضمنها، وأن يسعى إلى إرضائهم بشتى الطرق للحفاظ على العلاقة الطيبة معهم، وتبادل الأدوار معهم، والتخلص من التمركز حول الذات، وترجيح المصلحة العامة على المصلحة الخاصة الذاتية.

2- طور التمسك بالعرف والقانون:

يقوم الطفل بالتمسك بالعرف والقانون لذاتهما وجعلهما المصدر الوحيد للحكم على السلوك، وذلك لأن القانون وضع لينظم العلاقات بين الأفراد، وتنبع ضرورة المحافظة على القانون من ضرورة المحافظة على المؤسسات الاجتماعية التي ينظمها القانون ويحافظ على سيرها. أما المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فينطلق من فصل وجهة النظر الشخصية والعلاقات الشخصية عن العلاقات القانونية، وترجيح الالتزام بالقانون على كل شيء مهما كانت الظروف.

جـ- مستوى الأخلاق ما بعد التقليدية (ما بعد العرف والقانون):

Postconventional Level

تـتطور المعايير والمبادئ الخلقية في هذا المستوى لدى الأفراد فيما بعد 16 سـنة ويـتطور لـدى الفرد مفهوم القيم والأحكام الخلقية العامة، والمبادئ العلمـية علـى نحو التخلص من مفهومها القانوني أو العرفي الجامد، وتتطور رؤيـة الفـرد لتصبح أكثر شمولاً وعمومية من السابق، ويتضمن هذا المستوى طورين هما:

1- طور الاتفاق الاجتماعي والحقوق الفردية:

يقـوم الفرد باتباع القانون واحترام القيم الاجتماعية بناءً على اقتناعه بأن القانـون هـو نتاج العقد الاجتماعي على مجموعة من القيم، والتي يجب على الجمـيع احتـرامها وعدم مخالفتها، إضافة إلى احترام بعض القيم العامة، وهنا يقـوم الفـرد باتـباع روح القانـون مبتعداً عن التمسك بحرفيته في المواقف الاجتماعـية، أي بالـربط بـين النظـرة القانونية والنظرة الخلقية في المواقف الاجتماعية.

2- طور المبادئ الخلقية العامة والضمير:

يقـوم الفرد بالالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية العامة التي ارتضتها الشعوب عبر الأزمان، من حرية، وحقوق للإنسان...الخ، وإذا ما تعارضت هذه المبادئ مع القوانين الاجتماعية فإنها ترجح دائماً، ويبرر الفرد التزامه بهذه المبادئ بأن الإيمـان بصدق المبادئ الخلقية العامة، هو واجب على كل إنسان عاقل، لأنها هـي المـبادئ التـي تحقق السعادة للإنسان وتدعو لها كافة الديانات السماوية. (Robert N., 2000)

ويلاحظ مما سبق أن المراحل الخلقية قد اتخذت ترتيباً نوعاً هرمياً، ابتداءً من الاهتمام الشخصية الأنانية إلى الواجبات العامة، ومن الاعتماد على المصادر الخارجية في التحكم بالسلوك إلى المصادر الداخلية، ومن التفكير الحسي الشامل

إلـــى التفكير المجرد، وقد افترض كولبرج أن تسلسل النمو الخلقي في المراحل (الأطـــوار) الســـابقة يتصـــف بالعالمية لجميع الثقافات والأديان، وأن التقدم في الأطوار يتميز بزيادة التمايز والتكامل عبر هذه الأطوار، أي أن كل طور يتميز بتنظيم عقلي أفضل من الطور السابق له.

التطور الخلقي لدى الرجال والنساء:

مـــن الجدير ذكره أن كولبرغ لم يخضع في دراساته سوى الذكور، وهذا يثير تساؤل حول فيما إذا كان النمو الخلقي للفتيات والنساء يسير بنفس المراحل التي تحدثت عنها نظرية كولبرغ، مع الإشارة إلى أن هذه من الآخذ على نظرية كولبـــرغ واتهامها بالتحيز، ولأن كولبرغ اعتمد على الأولاد والرجال في بناء مـــراحله فمـــن الممكن أن تظهر الإناث علامات أقل وذلك لأن لديهن موجهات خلقـــية مختلفة، النساء ربما يأخذون الاهتمام بالأخلاق كتوجه تفاعلي داخلي ذو حدين في حين أن الرجال يظهرون قيماً أقل كحقوق الفرد ومبادئ العدالة.

ولمعـــرفة الفـــروق بين الذكور والإناث يعرض إجابات طفل اسمه جاك وعمره 11 سنة وطفلة اسمها آمي وعمرها 11 سنة أيضاً:

جـــاك: يستطيع الإنسان أن يعيش لأكثر من المال، بائع الأدوية لو خسر 1000 دولار يمكـــن أن يستمر في حياته، في حين أن هانز إذا لم يسرق الدواء ســـوف تمـــوت، لمـــاذا تعتبـــر الحياة أهم من المال؟ لأن بائع الأدوية يستطيع الحصول على مال كثير من الناس الأثرياء، لكن هانز لا يستطيع إعادة زوجته مـــرة ثانـــية؟ لما لا؟ لأن الناس مختلفون ولا تستطيع أن تحيي زوجة هانز من جديد، إجابات جاك هذه تنطلق من المنطق والتوازن بين الحياة والحقوق.

آمي: حسناً لا أعتقد ذلك، أعتقد بوجود طرق أخرى بجانب السرقة، مثل أنـــه يستطيع الحصول على قرض أو شيء من هذا القبيل، لكن لا يمكن له أن يسرق الدواء، لكن هذه الزوجة يجب أن لا تموت أيضاً، إذا سرق الدواء يمكن

أن ينقذ زوجته، ولكنه يمكن أن يذهب إلى السجن، ويمكن لزوجته أن تمرض مرة ثانية، ولن يستطيع ساعتها أن يحضر دواء آخر، وهذا لن يكون جيداً لذلك عليه أن يبحث عن طرقاً أخرى للحصول على الدواء.

يلاحظ هنا بأن جاك ركز على قضايا غير مرتبطة بالقانون، لقد اهتم بظروف هانز وعلاقة التوجيه الداخلي للحكم الخلقي على موقف هانز، النساء حسب دراسات كل من (تريفذان وولكر 1987) يظهرن اهتماماً أكثر بتوجيه الاهتمام أكثر من الرجال الذين يهتمون بالحقوق، كما أن النساء يستدعين الجانبين من العلاقات الشخصية، في حين أن الرجال يستدعون أنواعاً أكثر من التناقضات الشخصية، وعندما يتم سؤال الرجال والنساء الاستجابة لمواقف حياتية حقيقية متناقضة فإن الاختلافات الجنسية تختفي.

لقد وجد وولكر في مراجعته لمعلومات من عشرة آلاف مشاركة في بحوث حول التطور الخلقي فروقاً بين الرجال والنساء في أحكامهم الخلقية، وأيضاً أكدت (جيليجان عام 91 و93) أن الرعاية (الاهتمام) والتوقعات الداخلية يجب أن تضاف إلى فهم السببية في الأخلاق لدى كل الناس، ووجهة النظر هذه قد دعمت من خلال دراسات عبر ثقافية.

العدالة مقابل الالتزام الداخلي – الهند وأمريكا:

أجرت (جيليجان) بحوثها للتأكد من نظرية كولبرغ متحدية لنموذجه في التطور الخلقي وذلك في دراسة عبر ثقافية قارنت فيها الالتزام بالعدالة مقابل الالتزام الداخلي بين أطفال المدارس والراشدين من الأمريكان والهنود، وقد وجدت من خلالها أن 80% من الهند يظهرون الاعتبارات الشخصية الداخلية في أحكامهم على القضايا التي عرضت عليهم، في حين أن أكثر قليلاً من 30% من الأمريكان أقروا بعض هذه الاعتبارات.

علاقة الأحكام الخلقية بقياسات الجانب المعرفي:

لم يكن مفاجئاً أن تظهر بعض الدراسات وجود علاقة بين النضج الخلقي وبـين النضـج المعرفـي حيث أن الطفل بحاجة لأن يمتلك قدرة معرفية عالية بمسـتوى التفكيـر المجـرد وذلك من أجل تقييم سلوك الآخرين وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع، ففي دراسة (توميلنسون وكيزي عام 1974) التي أجـروها علـى طالبات كليات من مستوى ما بعد العرف (المرحلتين الخامسة والسادسـة) قـد أظهـرن مستوى من عمليات التفكير المجرد، ولكن ليس كل شـخص فـي مستوى ما بعد العرف يمتلك نفس المستوى المعرفي المجرد من التفكير، هذه النتيجة تؤكد أن التطور العقلي ضروري لكنه ليس أساسياً للوصول إلى مستوى عالي من الأحكام الخلقية، بالإضافة لذلك مقاييس مهارات أخذ الدور ترتبط مع مستويات كولبرغ في تطور الأحكام، حيث تزداد مهارات أخذ الدور مع زيادة مستوى تطور الأحكام الخلقية.

تأثير العلاقات الاجتماعية على التطور الخلقي:

لقـد أكـد كولبـرغ أهمية مشاركة الطفل في التفاعلات الاجتماعية على الـتطور الخلقي والتي تساهم في زيادة توفير فرص أخذ الدور، فالأطفال الذين يشـاركون في نشاطات اجتماعية أكثر يكون لديهم قابلية أكثر لأن يتم انتخابهم قادة مجموعات، حيث يتم تقييمهم من قبل رفاقهم ومعلميهم على أنهم أكثر شعبية وهم أكثر نضجاً في أحكامهم الخلقية، وفي المقابل فإن الأطفال محدودي الفرص فـي أخـذ أدوار لهم في العلاقات الاجتماعية كونهم يعيشون في مجتمعات أو مـدارس منعزلة أكثر ستكون فرصهم أقل في ممارسة النشاطات وبالتالي كانت أحكـامهم الخلقية في مستوى أقل من المجموعة الأولى، وهذه النتائج قد وجدت في دراسات (ريست عام 83 وتوريل عام 98).

كما أكد كولبرغ على أن ليس للوالدين دور كبير في التطور الخلقي، لكن باحثـين آخـرين وجدوا أن المستوى التربوي للوالدين يؤثر على تطور أحكام الأبـناء، وبخاصة عندما يستخدم الآباء أسلوب الحوار والمناقشة وحرية التعبير مع الأبناء حيث يتيحون لهم فرصاً أفضل لتطوير أحكامهم الخلقية.

تقييم نظرية كولبرغ:

لقـد لاقت نظرية كولبرغ في التطور الخلقي دعماً أكبر مما لاقته نظرية بياجـيه، وبخاصـة فـيما يتعلق بقضية المراحل المرتبطة بالنمو المعرفي عند بياجـيه، فقد درس كل من (كولبرغ وكلبي وجيبس وليبرمان 1983) مجموعة مـن المشـاركين كانـت أعمارهم 10-13-16 سنة عند بدء الدراسة (دراسة طولية) وتم إعطاءهم مجموعة من القضايا ليحكموا عليها، وأعيدت عليهم نفس القضايا خمسة مرات على مدى 20 سنة وفي مراحل فاصلة مدتها 3 سنوات و 5 سـنوات، اثـنان فقـط مـن المشاركين تقدموا لمرحلة أعلى، في حين بقية المشـاركين بقوا في المرحلة الرابعة من مراحل كولبرغ، وقليل منهم تراجعوا إلـى مراحل أقل، لقد أكدت مثل هذه النتائج أن التطور في الأحكام الخلقية ليس شـرطاً أن يرتبط بمراحل النمو المعرفي التي تضمنتها نظرية بياجيه من جهة ومـن جهـة أخـرى فـإن نضج الأحكام الخلقية ليس شرطاً أن يرافق العمر بالضـرورة وبخاصة إذا توفرت للطفل فرص للتعلم والتفاعل الاجتماعي بشكل جيد.

نموذج جيلجان Gilligan:

هاجمت كارول جيلجان نظرية كولبيرج واتهمته بالتحيز الجنسي وإهماله لحقـيقة أن النسـاء والـرجال لديهم قيم مختلفة وأن النساء لسن أقل منزلة من الناحية الأخلاقية، وقدمت جيلجان بيانات من مقابلات أجرتها مع نساء يواجهن مشـكلات أخلاقية حقيقية، ومن خلال تحليلها لهذه البيانات قدمت إثباتات تشير

إلى أن التوجه الأخلاقي لدى الإناث يختلف عن التوجه الأخلاقي لدى الذكور.

وتعـتقد جيلجان أن الأولاد يطورون أخلاقية العدالة، حيث يركزون على استخدام القوانين والمبادئ الأخلاقية بينما تطور البنات أخلاقيات الرعاية والتي تتضمن قضايا الرعاية الموجهة نحو الآخرين والمحافظة على العلاقات معهم.

وإحـدى المشاكل الرئيسة في نظرية كولبيرج حسب اعتقاد جيلجان تكمن في أنه يعتبر أخلاقيات العدالة متنوعة على أخلاقيات الرعاية.

وقد طرحت جليجان ثلاث مراحل للنمو الخلقي عند الإناث:

1- **مـرحلة المصـلحة الشخصـية:** وتستند القرارات الأخلاقية في هذه المرحلة إلى أسس أنانية تماماً وهي مشابهة تماماً للمستوى ما قبل التقليدي لدى كولبيرج.

2- **مـرحلة التضـحية بالـذات:** تتمركـز هذه المرحلة حول الاهتمام بالآخـرين والتضـحية بالحاجات والرغبات الذاتية من أجل مساعدة الآخرين. يحتل الاهتمام بالآخرين منزلة أعلى من اهتمام المرأة بذاتها.

3- تتضـمن المـرحلة الثالـثة الـتكامل بين الاهتمام بالذات والاختمام بالآخرين والمرأة التي تصل إلى هذا المستوى تكون قادرة على التوفيق وتحقيق التوازن بين حاجاتها وحاجات الآخرين. (شريم، 2004)

منظور رست في النمو الخلقي:

قدم رست (Rest) في منظوره الجديد لنظرية كولبرج بالبحث عن طريقة موضـوعية لقـياس الحكـم الخلقي، مستخدماً نفس القصص الافتراضية التي اسـتخدمها كولبرج في قياسه. وقد اعترض رست على صرامة تحديد المراحل التي يسير ضمنها نمو الأحكام الخلقية لدى كولبرج، وأورد أن الفرد يسير ضمن المراحل الخلقية بصورة تدريجية عند انتقاله من مرحلة لأخرى. وقد أدخل رؤية جديـدة للتـراكيب المعرفية والمفاهيم الداخلة في المراحل المختلفة، حيث أدخل

مفهـوم الـتعاون فـي عرضه للمراحل الخلقية، حيث فسرها بأن كل فرد يقوم بوضـع مجموعة من التوقعات حول الكيفية التي سيتصرف بها الناس معه، في إطار تعاوني متزن حسب المرحلة التي يمر بها الفرد.

وقد حدد رست ست مراحل للنمو الخلقي بحيث أن التطور خلالها يتم تبعاً لـتطور الطرق الأكثر ملاءمة لإدراك الكيفية التي يتعرف بها الناس على آراء الآخرين، وما يجب عليهم القيام به. وتطور الكيفية التي يصل بها الفرد للتوازن بين ما يتعلق به من مصالح وما يتعلق بالآخرين. (Rest, 1998)

أما المراحل التي حددها رست فهي:

1- **مـرحلة المحافظـة علـى الذات**: حيث يدرك الطفل كيفية مسايرة تعليمات والديه بناءً على نمط العلاقات التعاونية غير المتوازنة لصالح الوالجين.

2- **مـرحلة المحافظـة على الذات تبادلياً**: حيث يدرك الطفل أن هناك علاقـات اجتماعـية تعاونية متوازنة، حيث أن على كل فرد إطاعة التعليمات والقواعد طالما لا تتعارض مع مصالحه الشخصية الذاتية.

3- **مـرحلة المحافظـة على العلاقات الشخصية**: حيث يدرك الفرد أن العـدل يكون بتأدية كل فرد لدوره في إطار الجماعة التي ينتمي إليها بناءً على معـرفته المتـبادلة لمشاعر وأفكار الآخرين ومعرفتهم لمشاعره، وبالتالي إقامة التوازن القائم على ذلك.

4- **مـرحلة المحافظـة علـى كيان المجتمع**: حيث يدرك الفرد هنا أن الـتوازن فـي العلاقـات الاجتماعـية يقوم على معرفة كل فرد لدوره وأدوار الآخرين في المجتمع والقيام بها من أجل خلق نظام اجتماعي مستقر، وقد تكون الأدوار هنا موزعة قسرياً بين أفراد المجتمع.

5- **مـرحلة المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل مجتمع**: حـيث يدرك الفرد أنه إذا أراد الأفراد إيجاد أفضل توازن في المجتمع لا بد لهم

أن يحققوا أمناً للحقوق الأساسية في الحياة بناءً على القوانين العامة التي تعطي لكل فرد الحق في التعبير عن رأيه والتخلص من قسرية الأدوار.

6- مرحلة المحافظة على كيان الإنسان في كل زمان ومكان: وهنا يدرك الفرد أن التفاعل التعاوني المتوازن لا يكون إلا بتحقيق أمناً وضماناً للحق والعدل المطلق في كل زمان ومكان، وليس محصوراً فيهما، ويتحقق ذلك بتحقيق التوازن بين الحقوق المتعارضة والقضاء على القسرية في التعامل نهائياً. (Rest, 1998)

خطوات النمو الخلقي:

وقد قدم رست (Rest) أربع خطوات تقود إلى السلوك الخلقي إزاء المواقف التي تواجه الفرد وهي:

1- تفسير الموقف وتحديد المشكلة الخلقية:

في هذه الخطوة يدرك الفرد ما يمكن أن يقوم به في الموقف الخلقي، بناءً على تصوره لتأثير فعله على عناصر الحدث الخلقي وعلى الآخرين في الموقف.

وقد وجدت أربعة عوامل لها تأثير في تفسير الموقف وهي:

أ- قدرة الفرد على تفسير الموقف.

ب- حساسية الفرد لحاجات وسعادة الآخرين.

جـ- قدرة الفرد على استنتاج حاجات الآخرين ورغباتهم ومدى تأثير أفعاله عليهم.

د- قدرة الفرد في التحكم بمشاعره، حيث أن المشاعر القوية قد تجرف الفرد للسلوك بردة فعل متسرعة قبل إدراكه للموقف.

2- تحديد الفعل الخلقي المناسب:

وهو قائم على تحديد الفرد للفعل المثالي، الذي عليه أن يسلكه في الموقف الـذي يـتطلب ذلـك، بناءً على قدرته على تحديد السلوك المثالي المناسب في الموقف الذي قام بتفسيره، وتصوره تأثير سلوكه على عناصر الحدث الأخرى. ولا يتم هذا التحديد إلا بعد الإدراك الصحيح لعناصر الموقف، ثم إعادة تركيب هـذه الأجزاء من أجل الحصول على تفسير دقيق وفهم أعمق للموقف ومن ثم تحديد الفعل المثالي لهذا الموقف.

3- اتخاذ القرار الخلقي وتوقع النتائج:

وهـو يعـتمد على قدرة الفرد على تحديد النتائج المحتملة لسلوكه واتخاذ القرار للقيام بالسلوك تبعاً لقيمة النتائج، وارتباطها بتفضيلاته القيمية والتي تعمل إثارة الدافعية لدى الفرد. وقد قام (رست) بعرض مجموعة من التفسيرات لبعض علمـاء الـنفس للدافعـية للسلوك الخلقي (7: ص21) فقد أشار إلى أن ولسون (Wilson) نظـراً إلى الدافع وراء التصرف بشكل خلقي هو فطري، بمعنى أن الفـرد مفطـور مـنذ الولادة على السلوك الخلقي، وكذلك أشار إلى أن إيزنك (Eysenk) نظر إلى أن الدافع وراء التصرف بشكل خلقي يتمثل في الخوف من الله، ومـن لاشعور بالذنب والقلق، وكذلك باندورا (Bandora) حيث يفسر ذلك بناءً على وجود التعزيز الذي يحصل عليه الفرد من خلال مشاهدة النموذج، أما بياجـيه (Piaget) فيـرى أن إدراك الفـرد للقواعد الخلقية وظيفته التعاونية في المجـتمع يقـودان للسلوك الخلقي. أما دوركهايم (Durkhim) فقد أشار إلى أن الخـوف مـن القمـع والنبذ الاجتماعي من جماعة الفرد والمجتمع، يدفع الفرد للسـلوك الخلقـي، أما هوفمان (Hoffman) فقد أوضح بأن الطبيعة الخيرة في الإنسـان هـي الدافع للسلوك الخلقي. أما كولبرج (Kohlberg) فيرى أن رعاية المجـتمع للفـرد تعمل على إيجاد خبرة اجتماعية تقوده إلى فهم أهمية السلوك

الخلقي وبالتالي تشكل له دافعاً للسلوك الخلقي.

وأخيراً أشار رست أن بلاسي (Blasi) يرى أن إحساس الفرد بذاته كفرد خلقي واهتمامه بالنزاهة هو الدافع وراء سلوكه سلوكاً خلقياً.

4- القيام بالفعل:

وهـذه الخطـوة الأخيرة للسلوك الخلقي للفرد، فبعد تفسير الفرد للموقف وتحديـد الفعـل الخلقي المناسب، واتخاذ القرار الخلقي، ينفذ الفرد هذا السلوك بتصـميم وإصرار متخطياً كافة العقبات في سبيل الوصول إلى الهدف، وبالتالي فـإن عـدم قـيام الفرد بالسلوك الخلقي قد يعزى إلى فشله بالقيام بأحد الأفعال للمكـونات السـابقة في السلوك الخلقي، فالشخص الذي ليست لديه القدرة على تفسـير الموقف وتحليله إلى عناصره وإدراك العلاقات فيما بينها ككل متكامل، فإنـه قد يحول بينه وبين السلوك الخلقي، نظراً لعدم قدرته على تفسير الموقف وتحديـد المشـكلة الخلقية لديه، أي أن إدراكه للموقف كان إدراكاً معتمداً على المجال الكلي لهذا الموقف.

وعلى الرغم من هذا التفسير لمكونات السلوك الخلقي، إلا أنه يعتبر نتاجاً عملية اتحادية بين هذه المكونات الأربعة.

الاتجاهات الحديثة في النظرية المعرفية:

بـدأ الباحثون باستخدام وسائل جديدة، واستحداث قصص ومفاهيم جديدة للتـراكيب العمـيقة لنمو الأحكام الخلقية بحيث أنشئوا مداخل جديدة لدراستها، وسـيتم اسـتعراض وجهـة نظـر دامون (Damon, 1977) وايزنبيرغ -برج (Eiesenberg-Breg, 1976) وتـوريل (Turiel, 1978) ويـوري برونفنبرنـر (Bronfenbrenner, 1976).

دامون ومفهوم العدل الإيجابي والسلطة:

بنـــى دامـــون أبحاثـــه علـــى عناصر أساسية استقاها من أبحاث بياجيه وكولبـــرج، وأضاف أفكاراً جديدة بحيث كونت برنامجاً قويماً للبحث والدراسة. وقد قام دامون بدراسة الأطفال الصغار ما بين الرابعة والعاشرة، بإعطاء مزيداً مـــن التركيـــز علـــى الإجـــراءات والأعمـــال المناسبة لهم، مستخدماً الطريقة الإكلينيكـــية. وقد عرض قصصاً تحوي مشكلات خلقية قريبة من عالم الأطفال، حـــيث يـــرى أنه يجب استخدام أمثلة من الوسط الذي يعيش فيه الطفل ومواقف وخبرات محيطة به.

ويخـــتلف دامـــون عـــن بياجيه وكولبرج ورست في إعطائه للتركيبات الســـطحية المرتبطة بمواقف معينة نفس قوة التركيبات الأعمق للمواقف نفسها. ويعتبـــر دامون أول من درس العدالة التوزيعية في مشكلة اجتماعية في صورة مـــأزق يواجه الطفل بحيث يمكن أن تستثير تبريرات تعكس سلوكه الحقيقي في المواقف الواقعية.

تعني هذه النظرية بقضايا المشاركة وعدالة التوزيع للمصادر والمكافئات، تتطور لدى الأطفال بعمر 14 سنة، دايمون بدراساته العرضية والطولية اقترح أن مبادئ العدالة الإيجابية هي بحد ذاتها طريقة فريدة في التطور، في هذا البعد (التطور الخلقي الإيجابي) لتطور المعرفة الخلقية الاجتماعية، الطفل بين 4-11 سنة يمر بستة مراحل مترابطة تمثل مستويات متتابعة من التغيرات العقلية، كل مســـتوى معقد أكثر من المستوى الذي يسبقه، هذه المتغيرات العقلية تنقل تغير تفكير الطفل وتحول فهمه لمعاني العدالة أو (التوزيع العادل).

في المرحلتين الأولى والثانية والتي تكتمل في عمر 4 و 5 سنوات يتأثر الطفـــل برغباته، ومتعته بتحقيق أمنياته مع تعديلات لا ترتبط مباشرة بالحدث. فـــي المرحلة الثالثة والتي تكون في حوالي السادسة من العمر يعتقد الأطفال أن العدل يصان ويتحقق من خلال المساواة، كل الأفراد يجب أن يحصلوا على نفس

الأشياء بغض النظر عن الظروف الخاصة بكل واحد منهم، الطفل في المرحلة الرابعة وهي بعمر 7-9 سنوات يتأثر بالفضيلة والجهود (المساعي) والاستحقاق الشخصي (النوايا).

المستوى الخامس وهو في عمر 9 سنوات يرتبط بالحاجات ويشكل أساسيات العدالة، أما الأطفال في المستوى السادس بعد عمر 9 سنوات يرون أن العدالة تبدأ عندما يتم الأخذ في الحسبان اختلاف المطالب والمواقف، العدالة تتأثر بأنواع المواقف الخلقية. (Huste, 1991)

ايزنبيرغ والحكم الخلقي المبني على مناصرة المجتمع:

أشارت ايزنبيرغ إلى أن المشكلات التي يستخدمها كولبرج فيها نوع من القصور، حيث أن أغلب أبحاثه عالجت مجالاً واحداً للحكم الخلقي، والذي يدور حول مشكلات الضبط والتحكم، بينما ترى هي أنه يجب أن تتركز الاهتمامات حول المشكلات الخلقية القائمة على مناصرة المجتمع.

وقد أشارت إلى أن الأحكام الخلقية للفرد يتم تشفيرها داخل فئات متنوعة يمكن أن يطلق عليها فئات الاعتبارات الخلقية، حيث يمثل كل منها اهتماماً خلقياً لدى الفرد يتمثل في تعبيراته، مثل الاهتمام بما يتحقق من مكاسب ذاتية أو الاهتمام بالعلاقات الشخصية أو بالقيم الإنسانية.

وقد أظهرت تحليلات ايزنبيرغ لاستجابات الأفراد على المواقف الافتراضية التي وضعتها والتي يتمثل مواقف مناصرة للمجتمع إلى أربعة أنماط رئيسة على هيئة مراحل نمو للحكم الخلقي المرتبطة بالسلوك الاجتماعي، والتي تبدأ بالاتجاه البراغماسي القائم على مبدأ اللذة، مروراً بالاتجاه نحو العلاقات الشخصية والمشاركة الوجدانية، وصولاً لتذوت القيم القامة والمحافظة على الالتزامات الاجتماعية.

توريل ومحاولة التفرقة بين الأخلاقيات والعرف الاجتماعي:

يرى توريل أن العرف الاجتماعي يختلف عن الأخلاقيات باعتبار أن لكل مجالــه الخاص الذي يتميز بمفاهيمه ومنظوره عن الآخر والذي يشكل اتجاهه. بيــنما تــدور الأخلاقــيات حــول المــبادئ العامة، يشمل العرف الاجتماعي خصوصــيات الــثقافة، مثل الآداب العامة وأساليب المعاملات الاجتماعية، مما يشير إلى وقوع الباحثين الذين ساروا على نهج بياجيه وكولبرج في خطأ أساسه خلطهــم بــين رؤيــة الأفــراد لمجال الأخلاقيات ومجال العرف الاجتماعي، باعتــبارهم أن المســتوى الثالث من مستويات الحكم الخلقي هو أخلاقيات عامة منسلخة ومتطورة عن مستوى العرف والقانون.

بينما يرى توريل أن الأخلاقيات تختلف في مجالها عن العرف الاجتماعي علــى أساس أن الأخلاقيات تتحدد عن طريق المفاهيم الأساسية للعدالة وترتبط بأعمــال لا تتســم بالقسرية أو النسبية إنما تحمل في داخلها قوة سيادتها. بينما العــرف الاجتماعــي قــائم على أساس تنسيق التفاعل بين الهيئات الاجتماعية والمفاهــيم الأساســية للتنظيم الاجتماعي، ويمكن أن تتغير الوظيفة الاجتماعية الخاصة بها حسب خصوصية كل مجتمع.

يوري وبرونفنبرنر ومنظور التنشئة الاجتماعية للحكم الخلقي:

توصــل برونفنبرنــر عــن طــريق تحلــيل دراسة النمو الخلقي والقيم الاجتماعــية بــين الثقافات المختلفة إلى منظور للنمو الخلقي يرتبط في أساسه بخصوصــيات الــثقافة على أساس أن محتوى الأخلاق يكمن في أعماق أنماط ثقافية معينة.

وقد اعتمد منظور برونفنبرنر على دراسة النماذج الشخصية، أي أن هناك أنماطاً معينة قد تكون موجودة في ثقافة وغير موجودة في أخرى، وقد قسم هذه النماذج إلى خمسة نماذج رئيسة باعتبارها الأنماط الرئيسية للحكم الخلقي والتي

تحكم السلوك الخلقي، وهي: الاتجاه نحو الذات، والاتجاه نحو السلطة، والاتجاه نحـــو الأقران، والاتجاه نحو المجتمع، وأخيراً الاتجاه نحو الموضوعية. ويعتبر برونفنبرنـــر أن هـــذه الأنمـــاط الخمسة منبثقة من العلاقات النفسية الاجتماعية ولكنها ليس لها بعد نمائي أو تسلسل هرمي.

وقـــد حاول التوفيق بين مدخل المرحلة ومدخل الاتجاهات الذي نادى به، بوضـــع نموذج تسلسلي يعتبر نتاجاً للتفاعل بين القوى والقدرات الفردية، وبين خصوصـــيات الـــثقافة والوســـط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد. ويحوي هذا الـــنموذج ثلاثـــة مستويات رئيسة تشابه المستويات التي حددها كولبرج وتتميز بالعالمية في ترتيبها: أولها المستوى الذي يحوي نمط الاتجاه نحو الذات وإشباع رغباتها، وثانيها المستوى الذي يتميز بالولاء للجماعة والمجتمع ويشمل الأنماط الـــثلاثة الوسطى وهي: الاتجاه نحو السلطة والاتجاه نحو الأقران والاتجاه نحو المجـــتمع، ويـــرى أن ترتيبها من الممكن أن يتغير، أما المستوى الأخير فيتميز بالموضوعية، وأن القيم والمبادئ والأفكار هي المحركة للسلوك،

نظرية بيك وهافغورس Peck & Havinghurst Theory:

يـــتحقق الـــنمو الخلقي حسب هذه النظرية من خلال عدة مراحل يمر بها الطفل وهي:

1- الحـــياد الأخلاقـــي فـــي الطفولة المبكرة: وفي هذه المرحلة يتمركز الطفل حول ذاته ولا يلتزم بالمبادئ الأخلاقية.

2- الوسيلة: وفي هذه المرحلة يستجيب الطفل لتقاليد المجتمع الذي يعش فـــيه في ضوء ما يحصل عليه من ثواب، أو يتجنب فيه العقاب وتكون ذلك من خـــلال المسايرة مع قواعد السلوك والنظام في المجتمع، ومع تقدم عمر الطفل تتكون لديه القدرة على إصدار أحكام على المواقف نابعة من وجهة نظره.

3- العقلانــية: يسـلك الفرد الذي وصل إلى مرحلة المراهقة ويتصرف بموضـوعية وبمـا ينسجم مع السلوك الأخلاقي للمجتمع، آخذاً بنظر الاعتبار المنافع الناجمة عن السلوك ومتجنباً للسلوك الخلقي غير النافع.

نظرية جيزل Gesell Theory:

قسمت هذه النظرية النمو الخلقي إلى ثلاث مراحل وهي:

1- مـرحلة التمركـز حـول الذات: أي أن الطفل يدور سلوكه حول ما تطالبه به ذاته فهو يسلك ويتصرف من أجل إرضاء ذاته.

2- مرحلة المجاراة أو المسائرة: يسلك الطفل بما لا يتعارض مع قواعد الـتعامل مـع الآخـرين كمـا أنه يحترم تلك القواعد ولا يخرقها، ويتوافق مع الضغوط الاجتماعية المفروضة والملزمة له ولغيره من الأطفال.

3- مـرحلة النضـج العقلي: تتميز هذه المرحلة باعتماد الطفل على ما يدركـه ويشـعر به شخصياً إزاء المواقف الخلقية التي تواجهه، وبما لا يترتب علـى ذلـك خروجاً أو تجاوزاً على القيم السائدة في المجتمع، وذلك من خلال تعرفه على المبادئ والمفاهيم الأخلاقية العامة بسبب نضجه العقلي.

نظرية ليوفنجر (1966):

تـؤكد هذه النظرية إن اكتمال نمو الذات لا يأتي في سن مبكرة (الخامسة أو السادسـة) بل يظل في تطور حتى بعد المراهقة وسن الرشد، وتؤكد النظرية انـنا لا يكن إن نميز بين النمو الخلقي، ونمو الذات، وتضع هذه النظرية تحليلا لنمو الذات في ست مراحل هي:

مرحلة التوحد والبعد عن الواقع (Austistic):

يكـون الطفـل مشغولا بذاته غير قادر على الفصل بين الذات والمحيط ولكـن عند انتهاء السنة الأولى يبدأ الطفل في التعرف على ذاته وتمييزها عن الآخرين.

- مرحلة الاندفاعية Impulsive:

فـــي هذه المرحلة يمارس الطفل ارادته دون التحكم في اندفاعه وينصب اهتمامه على الجنس والدوافع العدوانية.

- مرحلة الانتهازية أو اغتنام الفرص Opportunistic:

تظهـــر فـــي سنة الرابعة فيطيع القواعد ومعيار الاخلاق هو المنفعة ولا تظهر الذات العليا في هذه المرحلة، فهو لا يشعر بالخزي أو العيب.

- مرحلة المسايرة (Conformist):

يســـتدخل الطفل القواعد ويتوحد مع مصادر السلطة ويبدو عليه الشعور بالخجـــل مما يشير الى نمو الذات العليا ويطيع القواعد لوصفها قواعد فقد وفي هذه المرحلة يبدأ بتكوين صداقات.

- مرحلة الضمير الحي (Consuention):

يكـــون الســـلوك نتيجة دوافع طبيعية وليس لضغوط خارجية وهي تقابل مـــرحلة العمليات الفكرية عند بياجيه أي القدرة على رؤية المشكلات من زوايا عديدة.

الفصل الثالث

مقاييس النمو الخلقي

الفصل الثالث
مقاييس النمو الخلقي

مقاييس الحكم الخلقي:

قام علماء النظرية التطورية البنائية للنمو الأخلاقي بتطوير طريقة إكلينيكية موضوعية لقياس التطور الأخلاقي وهذه الطريقة تعتمد على المقابلة بحيث يوضع الفرد خلال أمام معضلة تتضمن صراعاً بين قضيتين أو حدثين. بحيث يمكن حساب المستوى الأخلاقي البنائي للفرد من خلال إجاباته على أسئلة المعضلة (حلوله للمواقف المتعلقة بالمعضلة dilemma) ويتم تقدير الفرد اعتماداً على النظرية التي اشتقت منها الطريقة وهناك ثلاثة طرق موضوعية متطورة هي:

مقياس بياجيه:

يعتبر أصحاب النظرية البنائية التفاعلية التطورية أن النمو الخلقي للفرد يشابه النمو المعرفي وقد تمت المحاولات الأولى لتحديد مفهوم النمو الخلقي استناداً إلى مبادئ النظرية المعرفية التطورية على يد بياجيه (Piaget 1965) الذي أجرى العديد من البحوث لزيادة دقة مفهوم النمو الخلقي وتحديده واهتم بتطور المفاهيم والأحكام الخلقية عند الأطفال وتحليل اللعب المنظم لدى الأطفال المرتبط بالقوانين والقواعد التي تراعى عند اللعب وتحديد إمكانية استيعاب الطفل لهذه القواعد في مختلف مراحل النمو، وقد قام بياجيه بدراسة وتحليل رأي الأطفال في بعض المواقف الاجتماعية مثل سوء التصرف والكذب والسرقة وتتبع تطور الأحكام الخلقية من سن (6-12).

وبناءً على ذلك فقد وضع بياجيه نظريته الأخلاقية التي تقود على افتراض مسارات خاصة لتطور كل مفهوم من المفاهيم الأخلاقية المختلفة وتبعه ديمن

وتوريل (Damon 1978 & Turiel 1968) وقد افترض بياجيه أن النمو الأخلاقي لدى الأطفال يتم عبر المراحل التالية:

أ- مرحلة الواقعية الأخلاقية:

وهي التي تسود بين الرابعة والسابعة وخصائصها:

1- تكون أحكام الطفل على السلوك الأخلاقي من زاوية إنتاج السلوك (ما ينتج عن السلوك) لا من زاوية القصد.

2- يعتقد الطفل أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير وأن الالتزام بها لا بد أن يكون قوياً.

3- يعـتقد الطفل بالعدالة المطلقة وأن من يخالف القانون الأخلاقي لا بد من معاقبته فوراً.

ب- مرحلة الاستقلالية الأخلاقية (10 سنوات فما بعد):

وهـذه تظهـر بعـد فتـرة انتقالية يمر بها الطفل من (7-10) سنوات وخصائصها:

1- تكون أحكام الطفل من زاوية القصد والنية التي سبقت السلوك لا من زاوية الناتج.

2- يعـتقد الطفـل أن القواعد الأخلاقية قابلة للتغير وأنها لا بد أن تكون مقنعة ومتفقة مع ما يراه المجتمع.

3- إن العقاب لا يوقع إلا بعد ثبوت الواقعة وأن العقاب ليس حتمياً.

وقـد أوضـح بياجيه أن جميع الأطفال يمرون بهاتين المرحلتين دون أن يكون هناك أثر للثقافة والطبقة الاجتماعية أو مستوى الذكاء.

أمـا مفهوم العدالة فيرى بياجيه أن الأطفال في فهمهم لمعنى العدالة وفق السياق الآتي:

1- مرحلة الصفر Following the Rules:

ويحكم سلوك الأطفال حتى عمر 5 سنوات فكرة أن العدالة تستنبط وتتحقق من خلال (اتباع القواعد) المفروضة والتي لا يميز الطفل فيها القواعد التي يفرضها الكبار والتي يضعها هو، والعدالة كافية في الشيء ذاته والعدالة كافية في الشيء ذاته لأن القواعد ثابتة ومقدسة بمعنى أنها أبدية لا مفر منها.

2- مرحلة العدالة التعويضية (5-8 سنوات) Restitutive Justice:

وهذه ذات خصائص اعتباطية فلا علاقة بين فعل الذنب وطبيعة العقوبة لأن الطفل خاضع لسلطة الكبار فهو يرى أن المسؤولية تحقيق للعدالة وتقع على عاتق الكبار فهم الذين يعيدون له والذي اغتصب فيه.

3- العدالة العقابية Retributive Justice:

وتمتد من عمر (8-11) سنة ويتصرف فيها الطفل من خلال الرد بالمثل ويعتمد على الشعور الداخلي بضرورة الإبقاء على العلاقات المتكافئة قائمة.

4- مرحلة عدالة التوزيع Distributive Justice:

وتمتد من عمر (12-14) سنة بحيث يحدث تحول في هذه المرحلة حيث تتكون لديه فكرة عن عدالة في توزيع المكافآت والدرجات أو مصادر الثروة المختلفة مستنداً في أحكامه إلى مبادئ العدالة النسبية وقيم المساواة المطلقة.

طريقة قياس النمو الأخلاقي عند بياجيه:

اتبع بياجيه في دراسة تطور الأحكام الخلقية لدى الأطفال الطريقة شبه الإكلينيكية حيث كان بياجيه يقابل الأطفال في العيادة النفسية ويطرح عليهم قصة مرتبطة بأحد المفاهيم الأخلاقية ثم يطرح الأسئلة وبعد ذلك يحلل الإجابات المختلفة التي يقدمها الأطفال.

وقد افترض بياجيه أن على الباحث أن يبدأ بالعلاقات التلقائية الخاصة بالطفل والتي تقود إلى أسئلة معيارية تستخدم في افتتاح المقابلة وأن يراعي

الـــباحث إبقـــاء الطفل هادئاً وأن تكون لديه الرغبة في البقاء وأن توجه الأسئلة بحيث يمكن الحصول على معنى للإجابة وأن لا يوحي الباحث بالإجابة.

وقـــد افتـــرض بياجـــيه أن هناك أنواع مختلفة من إجابات الأطفال مثل الإجابـــات العشـــوائية والرومانسية، الإجابات الموحى بها والإجابات التلقائية. وعلى الباحث أن يكون قادراً على الفصل بينها وقد وضع بياجيه معايير للصدق والثـــبات وهـــذه المعايير تمكن الباحث من تمييز استجابات الطفل وفي النهاية تقدير المرحلة التطورية الأخلاقية والمعرفية التي يمر بها الطفل.

اتجاه كولبرج:

قـــام كولبـــرج وأتباعه بتطوير نموذج إدراكي معرفي للتطور الأخلاقي وبالنســـبة لهـــذا النموذج فإن التطور في الحكم الأخلاقي ينتقل من مستوى غير ناضـــج إلى مستويات أكثر نضجاً من النمو الأخلاقي خلال ست مراحل مختلفة ومتسلسلة تصاعدياً وتختلف نوعياً عن بعضها البعض. وكل مرحلة جديدة تكون أكثـــر تطـــوراً وتميزاً من التي سبقتها وهي إعادة تنظيم وإعادة تكامل للمرحلة الســـابقة. وهـــي مراحل مبنية هرمياً hierarchically والمرحلة الأخيرة متقدمة وشاملة وكلما تقدم الطفل في العمر تقدم خلال هذه المراحل بترتيب ثابت بدون القفز لأي منها أو التراجع إلى المراحل الأقل نضجاً.

ولتقدير مدى تقدم الفرد في التطور الخلقي قام كولبرج ومساعديه بتطوير اتجـــاه يمكن من خلاله للفرد أن ينتمي إلى واحدة من المراحل التطورية الست وذلـــك مـــن خـــلال تعريضه إلى 9 معضلات افتراضية أخلاقية ذات مواقف صـــراعية تتضمن مواقف حقيقية ويطلب منه الاستجابة وإصدار الأحكام، وبعد ذلك يتم تحليل استجاباته في وحدات تمثل الأفكار والقضايا والمعايير أو الجوانب التي يمكن أن تكون في أي مرحلة من المراحل الستة.

وقـد حدد كولبرج 12 قضية خلقية و12 معيار و17 عنصر و25 مظهر يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تصنيف الإجابات وتقدير الدرجات.

إن المسـودة الأولـية لاختـبار كولبرج والتي أطلق عليها مقياس الحكم الأخلاقي أو نموذج التقدير المثالي والتي طورت عام 1958م واستخدمت حتى تاريخ 1971 وقد أعيط تطوير نظام الدرجات عام 1975، وطور عام 1977م ثـم طـور على الصورة الحالية والتي تسمى التصحيح المعياري للقضايا عام 1983م Scoring the Proticils and Reporting the Scores.

تقدير درجات الاستجابات وتسجيلها:

فـي بدايـة اسـتخدام النظام كانت العلامة تعطي للقصة المعطاة كوحدة وعلامـة أخـرى تعطى لكل جملة في القصة وكانت العلامات تخمينية حدسية estimatel Intuitively لكـل قصـة بكاملها ثم يقرر فيما إذا تعطى درجة لكل مرحلة.

وبعـد ذلـك تستخرج العلامة لكل مرحلة (كل مرحلة تعطى علامة) أو مـرحلة واحـدة فقـط وهي المرحلة التي تكون فيها الاستجابات فيها أكثر من الجميع.

وقـد اسـتخدم نـوع آخر من إعطاء الدرجات بصورة مكثفة هي الفترة 1972-1977 وكانـت الدرجات في هذا التكنيك تُقدر بالنسبة للوحدات وكانت إجـراءات تقدير العلامات تتم من خلال تحليل الاستجابات وتصنيفها في أجزاء أصغر من القصة التي تعرض ولكن أكبر من الجمل. ويحاول واضع الدرجات عند تقدير العلامات أن يزاوج هذه الوحدات مع توصيف لاستجابات نمطية كل مـنها محدد بمرحلة خاصة في الدليل MANUAL والفقرات المحددة في الدليل عامة بحيث كان هناك صعوبة في مقارنة هذه العبارات مع ربطها مع الإجابات الموضوعة من قبل الأفراد.

وكـــان من المهم حساب النسبة المئوية للاستجابات لكل مرحلة وبعد ذلك يـــتم ضـــرب العلامـــات الناتجة (النسبة المئوية) بوزن معين أو بأخذ المرحلة الرئيسة (ذات النسبة العالية).

وقـــد انـــتقدت طريقة كولبرج بشدة من حيث تصميم المواقف الصراعية (المعضلات) ومحتوى القصة وتعقيد إعطاء الدرجات والصعوبات التي يواجهها المصـــحح وهـــذا لـــم يرد ذكر لأي نوع من أنواع الثبات في الطبعات الأولى لطريقة كولبرك باستثناء طريقة ثبات المصحح بين مصححين وكانت معاملات الارتباط بين مصححين تتراوح بين 0.60-0.80.

الصدق Validity:

استخدم نوعين من القياس لإيجاد الصدق:

1- الصدق التنبؤي.

2- الصدق البنائي.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي فحصت العلاقة بين التطور العقلي الأخلاقـــي والســـلوك الأخلاقي وفي الغالب أشارت إلى السلوك الأخلاقي يمكن التنبؤ به بنجاح من استجابة الناس على المرحلة الأولى والثانية أكثر من الرابعة والخامسة والسادسة.

أما الصدق البنائي فقد فسر على أساس التسلسل الثابت والطبيعة النوعية للاختلافات في مراحل التطور الأخلاقي.

إن التـــتابع المتـــباين يمكـــن أن يدعم الدراسات غير الثقافية التي توضح العلاقة بين التطور العقلي الأخلاقي والزيادة في العمر وعلى أي حال فإن هناك الكثيـــر مـــن النـــتائج التـــي جمعت في الهند، ماليزيا، المكسيك، تايوان، تركيا والـــولايات المـــتحدة وقد انتقد الكثيرون هذه الدراسات بالنسبة لمشكلات حول طريقة البحث (محتوى المعضلة والعرض والدرجات) بالإضافة إلى أنه لم يكن

هناك معلومات عن أفراد العينة أو الدرجات المستخرجة إضافةً إلى أن المعلومات التي جمعت لم تدعم الإشارة إلى التسلسل الثابت للمراحل لأن المرحلتين الأخيرتين كانتا غير موجودتين في معظم هذه الدراسات.

وهناك دليل آخر من الدراسات الطولية (Colberey and others) التي أظهرت ميلاً عمرياً في الحكم الأخلاقي والتفكير الأخلاقي أشارت إلى أن النزعة المبدأ (Predominate) السائد نحو الأعلى مع قليل من الانعكاسية في كل حالة إضافة إلى أن هذه الدراسات أوضحت أن النزعة المبدأ العمرية أقوى مع طول الفترة الزمنية بين الاختبارات.

وقد وجد ريست عام 1979م أن نسبة التطور باتجاه الأعلى بالنسبة إلى التطور إلى أسفل لفترة زمنية مدتها 4 سنوات هي 9.4-1 مقارنة مع نتائج كولبرج (8.3) ودلت الدراسات أيضاً أنه لا يمكن عبور مرحلة عمرية دون المرور بالأخرى وبناءً على ذلك فإن الزيادة في أعمار الأطفال تعتبر مؤشراً على التطور الأخلاقي.

وقد كان هناك ضجة على هذه الدراسات الدولية حيث كان بعض المحاذير بشأنها رغم أنه كان هناك دراسات طولية تميزت بالثبات (Fixation) ومتناسبة مع المراحل الأخلاقية وأوضحت أن الناس يصلون إلى المرحلة الرابعة مارين بجميع المراحل الأولى بنفس الترتيب أو بنفس النظام (التحرك إلى أسفل) وكان معدل النكوس في الترتيب 17.7 مقابل 50.2 للحركة إلى الأعلى والنسبة بين الحركة إلى أعلى وأسفل هي 1:3 و 1:10.9.

وأشارت بعض النتائج التجريبية إلى دعم التتابع المتسلسل والطبيعة النوعية للمراحل وعلى أي حال يبدو أن الدعم للتسلسل النوعي أكثر ثباتاً للحالات في المراحل 1، 2، 3 أكثر منه في المراحل العليا بمعنى أن هذه النتائج دعمت افتراضات كولبرج القائلة أن التسلسل والتغير النوعي أكثر ملائمة للمراحل الثلاث الأولى منه للمراحل المتقدمة (4، 5، 6) بتصحيح القضايا

المعياري (Standard issuescoring).

مــنذ عــام 1977م إلى عام 1983م قام كولبرج ومساعديه بإعادة تحليل النتائج وكذلك إعادة تعريف تتابع المراحل الأخلاقية بالإضافة إلى تعديل مفاهيم النظــرية البنائــية ضمن مراحل التطور وذلك لجعل اتجاههم في قياس التطور الأخلاقي أكثر انتشاراً وثباتاً وأكثر موضوعية ولتوسيع أنماط الحركة المتتابعة خــلال المراحل وتقليل اختلاط المراحل والشذوذ في التتابع وبخاصة أن دراسة طولــية مدتها 20 عام أثبتت أن لا أحد من أفراد العينة تمكن من الوصول إلى المــرحلة السادســة. لــذا قام كولبرج ومساعديه بإلغاء المرحلة السادسة وثبتوا المراحل الفرعية (الثانوية).

ولــم يكــن التغيــر في إجراءات المقابلة وإنما ركز على نظام العلامات المعيارية للقضايا المطروحة (SIS) وبالنسبة للمعطيات النظرية والتجريبية فإن التغيرات في الغالب والاعتبارات التي أخذت في الاعتبار لتطوير الاتجاه كانت كما يلي:

أ- طريقة عرض القصة (المعضلة):

تضمنت الأشكال الأولية للقصة أكثر من موقف صراعي (معضلة) بينما في الشكل الجيد اقتصرت على صراع واحد بالإضافة إلى أن الإجراء الجديد لم يشمل سوى صراع واحد كما وأن القصص قسمت إلى 3 صور متعاقبة كل منها يتضــمن ســت قضايا وضعت في 3 أزواج من الصراع لكل مقابلة ولكل فرد بمعنــى أن هناك ست قضايا فقط في الشكل الجديد تعاد في كل مرة لكل ضمن تــرتيب زوجي جديد، وكل قصة من القصص تتبع بــ9-12 سؤال مقنن يركز على القضيتين الأساسيتين في القصة.

ب- التغير في مفاهيم المرحلة:

للتغلب على مشكلة تتابع الشذوذ في توالي المراحل تبنى مؤلفو SIS نقاط المقابلـــة لـــدومان doman و turiel آخذين بعين الاعتبار الملاحظة بأن التطور الاجتماعـــي ليس شاملاً وعاماً (Global) ولكن اختلاف المتطلبات لها حسابات مخـــتلفة في التطور وهناك تطور conventional العرف الاجتماعي وأن هناك تمييزاً واضحاً بين التطور الأخلاقي وتطور conventional وقد برهن كولبيرج علـــى أن مفهوم التطور الأساسي ضمن تتابع مراحل revised هو مستوى من الإدراك الأخلاقـــي الاجتماعي وهو وجهة النظر التي يشكل منها الفرد أحكامه الأخلاقية.

وقـــد قـــام المؤلف بتفسير هذه النقطة بقوله (نحن نعتقد أن الإدراك الذي يتضمن المرحلة الأخلاقية).

اشتقاق وحدات التصحيح:

اخـــتار واضـــعو الـــنظام (SIS) حاول مؤلفو SIS إلى تمييز واضح بين المحتوى والبناء لتحديد وحدات التصحيح في ترتيب للتخلص من مشكلة الحيرة بين المحتوى أو البناء الظاهري والبناء الداخلي (المتعمق) وذلك بإعطاء تعريف إجرائـــي لكـــل منها وللوصول إلى معيار مناسب تعود إليه الدرجات ودرجات الأفراد قام واضعو الاختيار (SIS) باختيار سبع أفراد بصورة عشوائية من عينة كولبـــرج الطـــويلة لـــتكون حالات ممثلة للبناء إذ أن استجابات هذه المجموعة صـــنفت فـــي وحدات تصحيح أطلق عليها اسم (أحكام المقابلة) في الدليل (وقد أعيدت مقابلة هؤلاء الأفراد سبع مرات) والتي شكلت الأمكام المعيارية في دليل التعليمات.

وبما أن استجابات الأفراد السبعة شكلت الأحكام المعياري التي اشتقت من الاستجابات للحالات البنائية السبعة.

وقـد وضع تفسير بياني لكل من هذه الأحكام المعيارية بالإضافة تجهيز التفسير والأمثلة اللازمة للمقارنة والتصحيح.

التصنيف وتقدير الدرجات:

تـتطلب إجـراءات تصحيح استجابات الأفراد (3) إجراءات متكاملة هي على التحديد:

1- تصنيف الاستجابات في وحدات.

2- مقارنة الوحدات المصنفة مع الوحدات المعيارية.

3- تقدير الدرجات.

أمـا بالنسـبة للتصـحيح فعلى المصحح أن يختار الاستجابة التي ترتبط بالمعضلة الرئيسة (مواقف الصراع الأساسية) ثم بعد ذلك بفصل الاستجابات إلى فقرتين (تصنيفين) من القضايا (وحدات القضية) وثالثاً تقسم كل وحدات القضية إلـى مكونات ومصنفات ثانوية أصغر بحيث تعطي علامة تتراوح بين (1-5) إلى كل ما هو مرتبط بالقضية.

ويحصـل المفحوص على علامة كلية وإجمالية لكل من القضايا الستة ثم بعـد ذلك تجمع علامات القضايا الست لتشكل العلامة الناتجة عن المقابلة والتي بالتالي تمثل أو تشير إلى درجة النمو (التطور) الأخلاقي لدى الفرد.

- ثبات SIS:

كانـت معـاملات الارتباط لإعادة اختبار (TEST-RETEST) خلال فترة زمنية مدتها شهر فوق 90 وكانت نسبة الاتفاق بين المصححين في المرة الأولى والثانـية محسوبة وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات النضج الخلقي لثـبات الـبدائل وكذلك الاتفاق بين المدرسين وكانت أعلى من 90 وحينما علق علـى إمكانية تأثر SIS بالتدريب علق المؤلفون بقولهم عندما تتغير النتائج بين المرة الأولى والثانية فإن التغير يكون سلباً كما يكون إيجاباً.

الصدق:

أوضح المؤلفون أن النتائج تدعم الفرضيتين الأساسيتين لبناء المراحل، إن تتابع تسلسل هذه المراحل والاتساق الداخلي للاختبار رغم وجود بعض المعكوسيات (النكوص) إلى الأدنى.

وقد أشارت تحليلات النتائج إلى الاتساق الداخلي من خلال تقارب نتائج الأفراد على الأشكال المختلفة للمقياس (المراحل الثلاث) رغم وجود اختلاف لنتائج أفراد آخرين.

اختبار DIT-REST:

إن تعقيد طريقة كولبرج من حيث متطلبات التدريب والتصحيح فقد طورت اختبارات كثيرة لقياس طور الأحكام الخلقية وقد طور بلوم أحدها، ويعتبر اختبار ريست الطريقة الأكثر حداثة لقياس النمو الخلقي بطريقة تختلف عن طريقة كولبرج.

ويطلق عليه اسم اختبار ريست للقضايا المعرفية Rest Defining Issues Test (RDIT).

ويتطلب الاختبار من المفحوص التمييز بين مفاهيم تعرض له على شكل صيغة بدائل (اختيار من متعدد) ولأهمية النسبية لكل عبارة تتعلق بحل معضلة خلقية عن طريق اختيار علامة ضمن تدرج خماسي (1-5) ولا يتطلب الاختبار مقابلة أو كتابة يدوية أو إجابات شفوية كما هو الحال في اختبار كولبرج ويعد هذا الاختبار الذي يمكن إجراؤه لمجموعات وتصحيح إجاباته بواسطة الكمبيوتر اختباراً موضوعياً لقياس تطور الأحكام الخلقية والافتراض الأساسي الذي يستند عليه الاختبار (التكنيك) هو أن الناس يختلفون في تطورهم الأخلاقي وأنهم في المراحل المختلفة للتطور الأخلاقي يمكن أن يدركوا المعضلة بطرق مختلفة وهذا يؤدي إلى تقدير (تقويم) مختلف لكل عبارة.

يـــتكون اختبار ريست من ستة معضلات قصصية (ست مواقف صراعية علـــى شكل قصص) ثلاث منها أخذت من كولبرج والثلاث الأخرى أخذت من رسالة دكتوراه لـــLOOKWOOD وبعد كل قصة يعرض للمفحوص (12) فقرة علـــى شكل بدائل وبهذا يتكون الاختبار من 72 فقرة Statement وبعد أن يقرأ الفـــرد القصـــة والإثنى عشر بديلاً التي تليها عليه أن يقوم الأهمية النسبية لكل فقـــرة بوضـــع تقدير لها يتراوح بين (1-5) ثم يرتب العبارات الأربعة الأكثر أهمية من كل مجموعة (الاثنتي عشر).

وتصـــنف الدرجات التي يتم الحصول عليها من كلاً من التقدير والترتيب لتشـــكل المؤشـــر (P) بيـــنما يمثل المؤشر (D) النمو الكلي للدرجات ودرجات المراحل 2، 3، 4.

إن المؤشـــرة P (التقديـــر والترتيب) يمثل مستوى المبادئ للتطور الحكم الخلقي وهذا يعني الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لاعتبارات المراحل 5، 6.

وقـــد طـــور المؤشر D بواسطة دافسون (Davson) ليظهر المؤشر النمو الكلـــي وعلـــى أي حال فالمقياس لا يستخدم للأطفال قبل سن 12 عام. أو أقل وذلك لأن مستوى القراءة لديهم لا يؤهلهم لتقييم ما يقرأون بصورة دقيقة.

وبالنســـبة لـــوجهة نظـــر كولبـــرج فـــإن هذا المقياس مبني على أساس (Hierarchy) للمحادثـــة والمهمـــات المـــؤداة التي تركز على المحتوى البنائي للـــتطور الخلقـــي أكثر من البناء نفسه لأنه اختبار معرفي ويركز على التطور المعرفـــي أكثـــر مـــن النواتج Spontaneous وهناك نقطة أخرى تشير إلى أن الاختـــبار يخـــدم البحوث التجريبية العاملية أكثر من تتبع التغير المرحلي وقد أوضح بعض الباحثون أن تعميم الاختبار تعطي للفرد الحرية في اختيار البديل بـــدون حتـــى قـــراءة الفقرة ويمكن أن يختار الفقرات الأكثر تعقيداً دون فهمها ويحصـــلون على علامات عالية بدون أحقية (Falsely) وذلك لأنه لا أحد فحص لفظه أو مدى فهمه أو تتبعه للقضية أو المعضلة.

ولكــن ريست يؤمن أن اختيار المضمون بين التقدير والترتيب ومتوسط الفقــرات (M) والتــي هي معقدة وغير ذات معنى لكنها تقدم مؤشراً على جيدة الفــرد وعلى كلاً فإن هذا الإجراء ليس أماناً لمن يقومون بالاختيار الذي يعتمد على الحزر والتخمين لتحصيل علامات عالية أولئك الذين يستخدمون (يختارون) استراتيجيات معقدة.

أمــا بالنسبة لصدق DIT فقد أشارت الدراسات غير الثقافية إلى ميل قوي بين الثقافة والعمر والاختبار أما في الدراسات الارتباطية فقد أشارت إلى معامل ارتــباط قــوي مع التطور العقلي –60 ومع المحادثة 0.60–0.70 مع كولبرج SIS 0.20–0.40 مــع IQ واختبارات الاتجاهات والتحصيل للبالغين علامات DIT تــرتبط بدرجــة عالية مع الثقافة أكثر من العمر أما إعادة الاختبار (قياس الثبات) بعد عدة أسابيع فكانت 0.80 وكان الاتساق 0.87.

طريقة دامون Damon:

افتــرض دامــون أن المفاهيم الخلقية تنمو بصورة متميزة ومستقلة عن بعضــها الــبعض وأن كلاً من هذه المفاهيم تخدم وظيفة متميزة وتتطور باتجاه خاص بها.

وقــد قــام دامون بتطوير مقياسه (طريقته) لقياس التطور الأخلاقي لكل واحــد من المفاهيم الأخلاقية على هذا الأساس مثل (السلطة، العدالة، الأعراف الاجتماعــية، الــنظم الاجتماعية، الصراع والعدوان) وقد وضع دامون مقياسه امــتداداً لطــريقة Semins ثــم اســتخدام طريقة كولبرج (المقابلة ذات النهاية المفتوحة).

ولكــن قام بوضع معضلات جديدة لكل من المفاهيم الخمسة سابقة الذكر بحــيث تعــرض معضــلة واحدة لكل مفهوم شفوياً على الأطفال ثم يليها أسئلة مفاجــئة مصــممة للحصــول على أحكام خلقية معينة وقد وضع ديمن كلمات

مفتاحية لكل سؤال هما (ماذا ... What).

للحصول على حكم الفرد الأخلاقي ثم لماذا؟ ...Why لاستكشاف السبب وتتضمن طريقة دامون عرض صور لتوضيح دور بطل القصة ولتركيز انتباه الفرد ومساعدته على التذكر وليس من الضروري أن تطرح الأسئلة بنفس الترتيب.

ويرتبط قياس النمو الخلقي عند دامون بتطور النمو الخلقي لديه حيث افترض أن كل مفهوم ينمو ويتطور في ست مراحل مختلفة (ست خطوات أو مستويات) مرتبطة بالعمل.

ويرتبط مفتاح التصحيح بتطور النمو الأخلاقي في مراحله الست المختلفة، فعلى سبيل المثال يرتبط تصحيح مفهوم العدالة بالمستويات التي يمر بها تطور مفهوم العدالة الإيجابية مثل توزيع مصادر الثروة والمكافأة بين الأفراد.

وهنا دليل يوضح كيفية التصحيح وتحليل الاستجابات:

(O-A , O-B) المستوى الصفري

(1-A , 1-B) المستوى الأول

(2-A , 2-B) المستوى الثاني وهكذا...

عبارات تصف أنواعاً مختلفة من الاستجابات التي يمكن عزوها إلى كل مستوى من مستويات نمو عدالة التوزيع.

وتقارن استجابات الفحوص بتلك الموجودة في الدليل وبناءً على ما يلي يحدد المستوى الذي يقع فيه تطور الفرد.

مقياس انرايت Enright DJS Seal:

طـــور انرايت وجماعته مقياساً موضوعياً لتقدير النمو في عدالة التوزيع وهـــذا الإجـــراء أطلق عليه مقياس المقارنات المزدوجة Paired Comparisons الذي يعتمد على الصور والعبارات التي تمثل مراحل مختلفة من مراحل تطور عدالة التوزيع لمعضلة معينة.

تـــتلخص طـــريقة انـــرايت بعرض قصة (مفصلة) للفرد تشبه معضلات دامون تتبعها صور تحمل عبارات وكل صورة تمثل مرحلة واحدة من مراحل نمو عدالة التوزيع التي صمم المقياس لقياسها.

مثال: صورة المستوى (0-1 ، A-5) تمثل أربعة أطفال يمتلكون مقادير مختلفة من النقود، أحدهم يمتلك 4 دنانير والآخرون يمتلك كل واحد منهم دينار والصـــورة الأولى عليها عبارة (ماثيو يملك نقود أكثر لأنه يحب النقود أكثر من أي شـــيء فـــي العالم) بينما كتب على الصور الأخرى (كل الأطفال لديهم نفس العـــدد من الدنانير وعليهم ألا يتشاجروا حول من يحصل على نقود أكثر). وقد وضـــع لكـــل مـــرحلة معضلتان ويمثل كل معضلة صور بأسلوب المزاوجات (المقارنات المزدوجة) لتشكيل عشرة أزواج من المقارنات.

ويكـــون لتشكيل المزاوجات عشوائياً بحيث يعطي الطفل صورتين ويرى العـــبارة المكـــتوبة على كل صورة ويطلب منه أن يختار أحدهما كنهاية أفضل للقصة ويستغرق تطبيق الإجراء (15) دقيقة.

أما طريقة التصحيح فتشمل على خطوتين:

وضع المفحوص في المرحلة المناسبة من خلال تفضيل الطفل لعبارة من عـــبارات الصـــور التي تمثل. فإذا فضل الصورة التي تشير إلى تحديد مستوى التطور على شكل علامات.

- تتضمن إجراءات التصحيح خطوتين:

1- تقدير مرحلة التطور التي يقع فيها الطفل.

2- تحديد مستوى التطور على شكل علامات.

وتعتمد الخطوة الأولى على أداء الطفل على كل معضلة ممثلة في صورة تمثل مرحلة تطور الطفل. وأداء الطفل على الصور (1-ب) التي تمثل جميع المرحلة – تقدره (تضعه) في المستوى (1-ب).

أما إذا كان أداؤه يعكس علاقة مثلثية (2-أ > 1-ب >)

فيمة العلامات للمستويات الخمس التي يقيسها دامون هي:

(0 – أ) = صفر   (0 – ب) = 0.5   (1 – أ) = 1

(1 – ب) = 1.5   (2 – أ) = 2.0

ويشكل متوسط العلامات للموقفين المفضلين العلامة الكلية.

وقد أشار المؤلف إلى أن قياس عدالة التوزيع (DJS) يمثل الطريقة المعيارية والموضوعية لقياس تطور مفهوم عدالة التوزيع رغم أن بعض الإجراءات عليها بعض التساؤلات. حيث يمكن أن يتشتت نتيجة تعرضه لعشرة أزواج من الصور تتبع كل معضلة ويمكن أن يتداخل أداء الطفل على صورة (ما) مع أدائه على صورة أخرى نتيجة الصراع الذي ينشأ عن الصورتين وليس الصراع الذي ينشأ عن المعضلة نفسها التي قد لا تكون مستقرة في ذهن الطفل بالإضافة إلى العلاقات الثلاثية التي تنشأ وقد أشار المؤلف إلى أن الجملة التي توضح المرحلة يمكن أن توزن بعدة كلمات ومتوسط العلامات لكل مرحلة ليس متساوي.

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في النمو الخلقي

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في النمو الخلقي

نظـــراً للأهمـــية الســـابقة للنمو الخلقي، فقد حظي باهتمام عدد كبير من الباحثـــين الـــذين حاولوا إلقاء الضوء على العوامل التي تؤثر عليه. ولعل أهم العوامل التي تم تناولها من قبلهم كعوامل تؤثر على النمو الخلقي تتمثل في:

أولاً- عوامل فردية:

وهي:

1- الجنس Sex:

يعتبر الجنس من أكثر المتغيرات التي لاقت اهتماماً من قبل علماء النفس والاجـتماع المهتمون بالنمو الخلقي، ولعل هذا الاهتمام يعود للدول الاجتماعي لكلا الجنسين.

وقـــد تباينت نتائج الدراسات حول الفروق بين الجنسين في مستوى الحكم الخلقـــي، فنتيجة لمراجعة (رست) للدراسات التي تناولت أثر الجنس على النمو الخلقي، أشار إلى أن الفروق بين الجنسين نادراً ما يكون ذات دلالة في مستوى الحكـــم الخلقي سواءً في المراحل الدنيا أو في المراحل العليا للنمو الخلقي، وفي مراجعة (لكولبرج) على 27 دراسة حول أثر الجنس على النمو الخلقي وجد أن 4 دراســـات فقط أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الفترة العمرية بين (5-7 ســـنوات) وبالتالي فإن أثر الجنس على النمو الخلقي يعتبر أثراً ذو دلالة في حالات نادرة، مما قد يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على الأغلب في مستوى الحكم الخلقي.

2- العمر Age:

نظـــراً لارتـــباط النمو الخلقي بالنمو المعرفي الذي يتطور ضمن مراحل نمائية متلاحقة تطرأ عليها بعض التغيرات خلال الفترات العمرية المختلفة، فإنه -بالضـــرورة- أن يسير النمو الخلقي ضمن مراحل متتالية، بحيث تطرأ عليها تغيرات نوعية في المفهوم الخلقي للفرد، فكلما تقدم الفرد في العمر إلى مراحل عمرية متقدمة كلما تطور نموه الخلقي إلى مراحل خلقية متقدمة.

وقد وضع كولبرج نموذجاً هرمياً لتفسير تطور الأحكام الخلقية، بحيث يتم فيه الانتقال التدريجي مع تقدم العمر، أما بياجيه فقد قدم نظريته في النمو الخلقي علـــى أســـاس المراحل العمرية، حيث أنه يعتبر أن النمو يسير تصاعدياً حسب المراحل العمرية المختلفة، أما أريكسون (Arekson 1956) فيرى أن العمر يلعب دوراً مهمـــاً فـــي التنبؤ بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد، حيث أن عملية التطبع الاجتماعـــي تمر بثماني مراحل زمنية. وأخيراً وظهة نظر فرويد، إذ يرى أن العمـــر لـــيس عـــاملاً هاماً في النمو الخلقي للفرد، حيث أنه يرى أن قيم الطفل الخلقية يتم اكتسابها في السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل.

وبذلك يلاحظ أن النظريات النمائية تنظر إلى أن العمر يشكل متغيراً هاماً في عملية النمو الخلقي للفرد، بينما ترى النظريات الديناميكية التفاعلية أن العمر كمتغير ليس له أهمية في عملية النمو الخلقي للفرد.

أمـــا في دراسة لهيلين ونيرتي (Hellen and Niarti 1977) والتي أجريت علـــى عيـــنة مـــن الطلبة البريطانيين وعددهم (90) طالباً موزعين على ثلاث مراحل عمرية بالتساوي، وجد أن هناك تأثير للعمل على مستوى الحكم الخلقي، لصالح الفئات العمرية الأعلى.

3- المنبت الاجتماعي الثقافي:

يـرى أصـحاب نظـرية التعلم الاجتماعي أن للبيئة دور كبير في التعلم الاجتماعي، وأن لها الأثر الكبير في عملية التعلم للسلوك الخلقي.

ويرى باندورا أن الفرد يتعلم السلوك الخلقي بملاحظته للسلوك الذي يقدمه الـنموذج والـذي اقترن بمعزز، حيث يقوم على تقليده من أجل الحصول على التعزيـز المـرغوب، ويلاحـظ هنا أن البيئة الاجتماعية هي المقرر الأساسي للأخـلاق، وينظرون إلى أن الأخلاقية نسبية تختلف فيها الثقافات، فالطفل يتعلم السـلوك الخلقي الذي تقره بيئته الاجتماعية والثقافية، وبالتالي فإن نموه الخلقي يتأثـر بمنـبعه الاجتماعـي والثقافي، وتختلف عن النمو الخلقي لفرد في بيئة اجتماعية مختلفة.

أما بياجيه فيرى أن السلوك الخلقي قائم على التفاعل بين الفرد وبين بيئته الاجتماعـية، حـيث تقرر الوراثة التسلسل الثابت للمراحل الخلقية وتقوم البيئة بتسريع أو إبطاء النمو في كل مرحلة، وهذا ما يراه كولبرج أيضاً، ففي دراسة لنيسـان وكولبرج (Nisan and Kohlberg, 1982) على عينة من الأفراد الذكور مـن بيئات مختلفة، وجد أن تطور الحكم الخلقي لدى أفراد القرية أبطأ منه لدى أفـراد المدينة، ويلاحظ هنا أن هناك اختلاف في تطور الحكم الخلقي تبعاً للبيئة الاجتماعية للفرد.

4- موقع الضبط Locus of Control:

يعتبر روتر (Rottar) صاحب الفضل الأول في إبراز مفهوم موقع الضبط فـي نظـريته للتعلم الاجتماعي، مستنداً فيه إلى المدرسة السلوكية والمعرفية، ويـرى روتر أن إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات هي: قـيمة التعزيز، والتوقع، وطبيعة الموقف النفسي الذي يوجد فيه الفرد، حيث أن إمكانـية حدوث التعزيز في الموقف (1) بالنسبة للتعزيز (أ) يمكن أن يعبر عنه

بدلالة توقع حدوث التعزيز (أ) في الموقف (1) بالإضافة إلى قيمة ذلك التعزيز.

وتعرف نظرية التعلم الاجتماعي التعزيز على أنه (أي شيء له تأثير في إحداث السلوك أو أي شيء له تأثير في نوع السلوك واتجاهه)، أما قيمة التعزيز فتعــرف بأنها (درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات حين تتساوى احتمالات ظهور مثل هذه التعزيزات)، ويرى روتر أن الذي يحدد قيمة التعزيز هو قوة الارتباط بين السلوك والتعزيز بالإضافة إلى توقعات الفرد لأن يحدث هذا التعزيز مرة أخرى.

وقد ميز روتر بين نوعين من التعزيز من حيث مصدر كل منهما، وهما: التعزيــز الداخلــي، والتعزيــز الخارجي؛ حيث يرى أن التعزيز الداخلي يتمثل بخبــرة الفــرد أو إدراكــه بأن حادثة ما قد حصلت لأنها ذات قيمة بالنسبة له، ويحــتمل أن تكون سلبية أو إيجابية، حيث أن هذا يعتمد على مرحلة التأثيرات الخاصـــة بتكــرار الســلوك المشاهد. أما التعزيز الخارجي فيرى أنه يتمثل في وقوع أحداث ذات قيمة تعزيزية يمكن التنبؤ بها بالنسبة للثقافة أو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

أمــا الموقــف النفســي -وهــو المتغير الثاني- فيعتبر بأنه المحدد الهام للســلوك، حيث ترى النظرية بأن إهمال الموقف النفسي، يقلل من فعالية التنبؤ بالسلوك بشكل جوهري، وينظر روتر إلى الموقف النفسي باعتبار أنه مجموعة خاصة من المثيرات التي تستثير توقعات الفرد، أي أن أنواعاً محددة من السلوك تجلب أنواعاً من المكافآت أو العقاب. وأخيراً يرى أن التوقع هو: الاحتمال الذي يعــتقد به الفرد أن تعزيزاً معيناً سيحصل كدالة لحدوث سلوك معين في موقف معين، فهو احتمال يعتمد على الفرد ذاته تحدده التوقعات السابقة المعممة نتيجة لسلوك الفرد سلوكاً معيناً تبعه تعزيز، كما يحدده تاريخ التعزيزات لديه.

والــتوقع نــوعان: نــوع خاص يعتمد على القدر الذي اكتسبه الفرد من الخبرات، وآخر عام يعتمد على انتقال التعلم من مواقف أخرى يلاحظها الفرد.

ومـــن أمـــثلة التوقعات العامة، درجة اعتقاد الفرد بالضبط الداخلي أو الخارجي للتعزيز، حيث يرى روتر بأن هناك فروقاً بين الأفراد حول اعتقادهم فيما يتصل بمصدر التعزيز لديهم، فهناك من يعتقد بالضبط الداخلي فيعزو ما يحدث له إلى سلوكه الخاص، وبالتالي فهو قادر على ضبط مصادر التعزيز لديه، وهناك من يعـــتقد بالضـــبط الخارجي للتعزيز، حيث يعتبر ما حدث له ناتج من الصدفة أو الحـــظ أو القـــدر أو عوامل خارجية أخرى، ولا يستطيع ضبط مصادر التعزيز لديه بنفسه.

وبالتالـــي فإن من الممكن تعريف موقع الضبط بأنه: توقع عام يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية قوية من قبل الأفراد على مـــا يحـــدث لهم في بيئتهم أو عالمهم الشخصي، أو الافتقار لمثل هذه السيطرة، ويعـــرف روتـــر موقـــع الضـــبط بأنه: الدرجة التي يتقبل فيها الفرد مسؤوليته الشخصـــية لمـــا يحـــدث معــــه، مقارنة بأن تعزى هذه المسؤولية لقوى خارج ســيطرته، وبالتالي يلاحظ أن الفرد يتجه نحو تفسير الأحداث التي تحدث معه بعزوها إلى متغيرات البيئة التي يعيش فيها أو إلى ذاته.

ويشـــير واينـــر (Weiner) إلى أن إدراك الفرد لحالته المعرفية المتحصلة لديــــه، وثـــناءه علـــى ما يفعل يمكن أن يكون لها تأثير على سلوكه، ويرى أن الأفراد لديهم عادة ميل لعزو سببي للأحداث التي تحدث معهم، أما كيلي وليفين (Kelley and Levin) فيشـــير إلـــى وجود نوعين من العزو من حيث المصدر: عزو داخلي، حيث يعزو الفرد أسباب فشله ونجاحه إلى ذاته وقدرته وجهده أي إلى متغيرات داخلية من الممكن التحكم بمعظمها وتوجيهها نحو ما يريده الفرد. أمـــا الآخـــر فهو عزو خارجي حيث يعزو الفرد هذه الأسباب إلى تأثير عوامل البيئة والعوامل الخارجية التي تحيط به، مثل الحظ وصعوبة المهمة، مما يوجهه نحو العجز عن التحكم بالبيئة والميل إلى السلبية.

ويــرتبط موقــع الضبط بالسلوك الخلقي للفرد من حيث ضرورة وجود مصدر تعزيز للفرد في سلوكه الخلقي في المواقف الاجتماعية، سواءً أكان هذا المصدر داخلياً أو خارجياً، ومن هنا يرتبط مفهوم موقع الضبط بعملية التذويت للمعايير الخلقية لدى الفرد، حيث تهدف هذه العملية إلى نقل مصدر التعزيز لدى الفــرد مــن مصدر تعزيز خارجي مرتبط بعوامل خارجية إلى مصدر تعزيز داخلي يرتبط بعوامل داخلية للفرد. وبالتالي فإن التزام الأفراد بالقواعد والمبادئ الخلقــية ينتقل من ارتباطه بالبيئة الخارجية للفرد وبمصادر تعزيز خارجية إلى التزام داخلي مدفوعاً بأهداف الفرد الذاتية وغير مرهون بالبيئة.

فالــنمو الخلقي للفرد يتجه من معايير السلوك المرتبطة بالثواب والعقاب والحصــول على رضى الآخرين ومحاولة نيل تعزيزهم إلى معايير ذاتية تعتمد علــى قناعات داخلية في الالتزام بالقانون والمبادئ الخلقية العامة. وهذا التطور والتحول في مصدر هذه المعايير التي تحكم سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية الخلقية يرتبط بداية بموقع ضبط خارجي، يتحول تدريجياً إلى داخلي.

5- الأسلوب المعرفي Cognitive Style:

ارتبط الاهتمام بدراسة الأسلوب المعرفي بالاهتمام بدراسة الإدراك، كونه عملــية عقلية معرفية تحدد أسلوب الفرد في تنظيم العلاقات بين عناصر موقف ما سواءً في إطار النظرة الكلية أو النظرة التحليلية لهذه العناصر.

وقد استخدمت الأساليب المعرفية كأساس للتمييز بين الأفراد خلال تفاعلهم مــع مواقــف الحــياة المخــتلفة، فهو يتعلق بالطريقة التي يدرك بها الأفراد، ويفكرون، ويحلون مشاكلهم، حيث يمتاز الأسلوب المعرفي بالثبات النسبي بحيث اتجه المهتمون بدراسته إلى التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة.

وقد تناولت البحوث والدراسات في المجالات الشخصية والتربوية دراسة الأســاليب المعرفية والقيام على تفسيرها، ومن هذه التفسيرات الهامة: اعتبارها

نماذج لتكوين المعلومات والتعامل معها ومعالجتها سواءً أكان مصدرها خارجياً أم ذاتياً، لذلك فهي تسهم في تفسير قطاع هام من الحياة النفسية للفرد، حيث أنه من الممكن أن تعطي فكرة عن متغيرات الشخصية وتفسير سلوك الأفراد باعتبار السلوك انعكاس لمفهوم الفرد عن نفسه وبيئته، وقد عرف كيربي (Kirby) الأسلوب المعرفي بأنه عبارة عن: (طرق الفرد المميزة التي من خلالها يدرك الفرد الموقف ويعالجه في ضوء معلوماته وخبراته) أما الشرقاوي فقد عرفها (بأنها الفروق الفردية بين الأشخاص في كيفية ممارسة العمليات المعرفية).

وترتبط التعريفات السابقة بتركيزها على أهمية العمليات المعرفية في تحديد الأسلوب المعرفي الذي يقوم الفرد بإظهاره في عملية إدراكه للمثيرات الخارجية والأحداث الاجتماعية، والذي بدوره ينعكس على سلوكه تجاه هذه المواقف أو المثيرات.

وترتبط الأساليب المعرفية بشكل النشاط وليس بمحتواه -كما تعتبر من الأبعاد ثنائية القطب- حيث يتوزع الأفراد بين هذين القطبين في أحد أنواع الأساليب المعرفية، حيث قسم الباحثون الأساليب المعرفية إلى عدة أنواع منها: بعد الاستقلال/ الاعتماد الإدراكي، وبعد التريث/ الاندفاع، وبعد تكوين المدركات، وبعد التزمت والمرونة وغيرها...، ولكن من أكثر هذه الأبعاد شيوعاً في الأبحاث والدراسات بعد الاستقلال/ الاعتماد الإدراكي، ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد، ومدى الثابت النسبي في سلوكهم أثناء تفاعلهم مع عناصر البيئة، فبعضهم لديهم القدرة على عزل المدرك من مجاله، والبعض الآخر ليست لديهم هذه القدرة، ويرتبط بهذا البعد خصائص وسمات معينة ترتبط بأنواع التفضيل المهني والاجتماعي والعلمي.

ومن خلال الأبحاث التي قام بها وتكن (Wittkin) والتي اعتمدت على نتائج ثلاثة مواقف اختبارية لقياس مدى قدرة الفرد على إدراك الموضوع بشكل مستقل عن المجال أو معتمد عليه.

فقد توصل إلى أن الفروق الفردية في الأداء ترجع إلى قدرة الفرد على إدراك جزء من الموقف الإدراكي بشكل مستقل ومنفصل عن المجال المحيط به ككل.

وقد ميز وتكن بين بعدين من أبعاد الإدراك وهما:

بعد الاعتماد الإدراكي، والذي يتميز الأفراد فيه بالإدراك الكلي الشامل للموقف، وعدم القدرة على تحليل الموقف إلى عناصره، وعدم القدرة على تمييز العلاقات فيما بين العناصر، وبالتالي فإنهم قد يواجهون صعوبة في حل المشكلات لعدم قدرتهم على تحليل المشكلة وفهمها وتفسيرها.

أما البعد الآخر فهو بعد الاستقلال الإدراكي، والذي يتميز الأفراد فيه بالإدراك التحليلي للموقف أي القدرة على إدراك عناصر الموقف بصورة منفصلة، كما يتميزون أيضاً بالدقة في الملاحظة، وأن لديهم القدرة على التمايز؛ أي إدراك العلاقات بين عناصر الحدث.

ويرتبط الأسلوب المعرفي (مستقل-معتمد) بالنمو الخلقي من حيث ارتباطه بمكونات السلوك الخلقي المتكاملة، حيث يعتمد المكون الأول -وهو تفسير الموقف وتحديد المشكلة الخلقية- على إدراك الفرد لعناصر الموقف الخلقي، فكلما كان الفرد مستقلاً إدراكياً كلما كانت لديه القدرة على تفسير الموقف الخلقي بتحليل عناصره والعلاقات فيما بينها، ثم الإدراك المتكامل لهذه العناصر بناءً على فهم العلاقات البينية لها، وبالتالي فإن فهم الفرد للموقف الخلقي، وقدرته على إدراك ردود فعل الآخرين يؤدي به إلى السلوك خلقياً، ما لم يعيقه مصدر خارجي. ومن هنا يطرح سؤال حول مدى العلاقة بين الأسلوب

المعرفي (المستقل) والمرحلة الخلقية التي تطورت لدى الفرد. وإذا ما كان الفرد مستقلاً إدراكياً، هل هذا يعني بالضرورة وجود الفرد في مرحلة خلقية معينة؟

ثانياً- عوامل البيئة الاجتماعية:

وتتمــثل هذه العوامل في دور الأسرة والمدرسة ومجتمع الرفاق ووسائل الإعلام.

أ- دور الأسرة:

للأســرة أهمــية خاصة في تشكيل معايير السلوك الأخلاقي منذ أن يبدأ الطفــل التعــرف علــى بيئته الاجتماعية والتي تتألف في صورها الأولى من الأبوين وأفراد الأسرة في نشأ فيها ومن خلال التأثيرات المختلفة للوالدين يتعلم الطفــل الامتــثال للكــبار وتقديرهم واحترامهم ويتعلم كثير من قواعد السلوك الأخلاقــي مــن خــلال ما يفرضه عالم الكبار خاصة الأبوين عليه. وينشأ هذا التأثيــر بحكم أن الأبوين هما اللذان يلبيان الحاجات الأساسية عند الطفل، ومن هــنا يحــاول الطفــل أن يمتثل لرغبات وأوامر الشخص الذي يشبع، ومع تقدم الطفــل بالعمــر يبدأ تدريجياً باستيعاب وتمثل قواعد السلوك الخاصة بالأسرة، وهــذه القواعد قد تختلف من أسرة إلى أخرى ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى مجتمع.

كمــا أن هــناك مجموعة من العوامل في الأسرة تساهم في تشكيل البنية الأخلاقــية عــند الطفــل، ومــن هذه العوامل المستوى الثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي والسكن. (Weiner, 1989)

ب- المدرسة:

تمــثل المدرســة الوســيط الرســمي النظامي الذي ينقل معايير السلوك الأخلاقي التي أقرها المجتمع في النظام التربوي بشكل عام إلى الطلبة ويفترض بهــؤلاء الطلــبة أن يتعلموا هذه القواعد، ويتمثلوها في سلوكهم في الوقت الذي تفــرض فــيه المدرسة نظاماً للضبط يمكن ان يعاقب من يخالف هذه القواعد، ويعزز من يتمثلها. ومن هنا تلعب المدرسة دوراً مهماً في تشكيل قواعد السلوك الأخلاقــي عند الطفل. وقد تختلف هذه القواعد بعض الشيء عما اكتسبه الطفل في الأسرة، وإذا ما التزمت المدرسة والعاملون فيها وبخاصة المعلمون بالصيغ الرسمية المعبر عنها في السياسات التربوية وأهدافها المنبثقة عن فلسفة المجتمع ونظام القيم، عندئذ تمثل المدرسة الصيغ الرسمية للقيم التي يتوقع من الطفل أن يتلقاها ويستوعبها ويتمثلها في سلوكه.

جـ- مجتمع الرفاق:

يــتألف مجــتمع الرفاق من أطفال في المرحلة العمرية نفسها يشاركون بعضــهم الــبعض فــي ألوان من النشاط تتمثل من خصائص المرحلة العمرية الواحدة، ويشكل هذا النشاط مصدر متعة ومصدراً مهماً لإشباع حاجات أساسية عند الطفل، وخلال تفاعل الأطفال في مجتمع الرفاق تنشأ بينهم معايير وقواعد تحكــم سلوكهم أو الطريقة التي يستجيبون بها للمواقف المختلفة، وقد ينشأ عن ذلــك فهم مختلف أو تفسير مختلف لما تفرضه المدرسة أو الأسرة، ويظل هذا التأثير من حيث استقراره في حدوده الخاصة، إذ أن معايير مجتمع الرفاق تأخذ تدريجــياً تــتعدل وتتغير بتقدم العمر، وبفعل عوامل السلطة الأكبر في الأسرة والمدرسة، وتظل هناك احتمالات قائمة بأن يترك مجتمع الرفاق آثاره القريبة أو البعيدة المدى على منظومة القيم والأحكام الأخلاقية المتشكلة عند الطفل.

د- وسائل الإعلام:

تشمل وسائل الإعلام كل ما يمكن أن يتعرض له الطفل من خبرات مسموعة أو مرئية أو مسجلة كتابةً في كتب الأطفال وقصصهم ومجلاتهم إضافة إلى الراديو أو التلفزيون، ويحتل التلفزيون أهمية خاصة باعتباره أعمل وسائل الاتصال وأكثرها شيوعاً، حيث أشارت الدراسات إلى أثر البرامج التلفزيونية وما تحملها من اتجاهات وقيماً اجتماعية وأخلاقية على تطور الطفل الأخلاقي. (السوداني، 2006)

الفصل الخامس

النمو الاجتماعي

الفصل الخامس

النمو الاجتماعي

يكتسب الطفل السلوك الاجتماعي عندما يقوم بسلوك يتفق مع مجموعة القواعد والأعراف التي يقرها المجتمع الذي نشأ فيه ويتطور هذا السلوك لدى الفرد بالقدر الذي يكتسب فيه هذه القواعد ويصبح أكثر وعياً لها.

ففي المراحل الأولى لا يميز الطفل بين ذاته والأشياء خارج الذات وتدريجياً يأخذ بإدراك ذاته مستقلة عن الأشياء المحيطة به، أي العالم الخارجي المكون من مكونات مادية وأخرى إنسانية، ويأخذ تدريجياً بين هذين النوعين من المكونات المادية والإنسانية، ويصبح أكثر وعياً لخصائص الوجود الاجتماعي.

وفي أول الأمر يتقمص أو يذوت سلوك الكبار، ويظهر ذلك باعتبار القائمين على تلبية حاجاته، إذ لا يكون الطفل على وعي بالقواعد التي تحكم تصرفاته وبسبب اعتماده على الكبار وبخاصة الأم والأب في تلبية حاجاته، تكون سلطة الكبار هي الموجه للسلوك الاجتماعي عنده في هذه المرحلة، ثم يأخذ بالإدراك تدريجياً أن هنالك قواعد عامة يطلب منه أن يلتزم بها. وإذا خالفها يمكن أن يناله العقاب وفي هذه الحالة يكون الخوف من العقاب هو الموجه لسلوك الطفل في هذه المرحلة.

وفي المراحل التالية يأخذ الطفل بإدراك المنطق الموضوعي لهذه القواعد، وكيف أنها تمثل نوعاً من الأطر المفاهيمية العامة التي تنظم سلوك الجماعات والأفراد وليس بالضرورة على أساس سلطة الكبار أو الخوف من العقاب.

ومما يجدر ملاحظته أن التطور الاجتماعي للطفل يواكب تطوره المعرفي ويرتبط به، ومن هنا فإن الدرجة التي يتأثر بها التكوين المعرفي للطفل، بفعل عوامل نضجية وبيئية تترك آثارها على التكوين الاجتماعي والأخلاقي عنده.

نظريات التعلم الاجتماعي:

يكتسب السلوك الاجتماعي الايجابي نفس المبادئ المستخدمة في تعليم أي اوجـــه اخـــرى للسلوك، فالسلوك الاجتماعي الايجابي متعلم مثله مثل أي سلوك اخر ويفسر أصحاب النظريات السلوكية من زاوية ارتباط المثير بالاستجابة.

ويـــرى اصـــحاب نظريات التعلم الاجتماعي إن استخدام الاشتراط فقد لا يكفي لتفسير اكتساب انماط السلوك المختلفة للاساب التالية:

- انه لا يفسر شكلا للتعلم سكون فيه الفرد قادراً على اعادة انتاج سلوك النموذج من المحاولة الاولي.
- الاشـــتراط لا يؤدي الى اكتساب مهارات جديدة، فالاشتراط الاجرائي يقوم بضبط الاستجابات الموجودة بالفعل فقط.
- يـــتم الـــتعلم فيه في صورة جزيئات ويكون من الصعب احيانا تجزئة السلوك المراد تعلمه وتعزيزه في الصورة الذرية.
- لا يســـتطيع استخدام النموذج الذي يكون في بعض الاحيان ضروريا للـــتعلم بعض انواع السلوك كما يغني النموذج في بعض الحالات عن العزيز الذي يراه الاشتراطيون اساسيا في تعلم أي سلوك (عبد القادر، 1993).

1- ملاحظة النموذج:

يوضح بندورا (1965) Bndura إن الكثير من الاستجات الاجتماعية يتم تعلمهـــا بمجـــرد ملاحظة السلوك اشخاص اخرين، ويتم ذلك خصوصا في حالة الاشكال الجديدة من السلوك التي يمكن إن تنتقل بواسطة الاستخدام الاجتماعي، وتكون النمذجة عندئذ وجه لا غنى عنه للتعلم (وقد اشار بندورا وولتز (1963) Bandura & Wolters الى انه ينتج عن التعرض لنموذج:

أ- اكتساب نمط جديد للاستجابه لم يكن معروفا من قبل للشخص الملاحظ.

ب- تيسير أو كبح الانماط الاستجابة المتعلمة من قبل.

ت- استدعاء استجابات في رصيد الملاحظ شبيه باستجابات النموذج (حور، 1994).

وقدم بندورا (1966) Bndura نموذجا مقترحا يتضمن اربع عمليات لتفسير تعلم سلوك النموذج كالتالي:

أ- **الانتباه attention** حيث يجب على الطفل إن يميل للنموذج ليحدث التعلم.

ب- **الحفظ retention** فالطفل يفسر سلوك النموذج باستخدام مهاراته المعرفية فيض رموزا للاستجابة والملاحظة ويخزنها لحين حدوث الاستجابة.

ت- **الانتاج الحركي motor reproduction** فالطفل ربما يحتفظ بصورة مناسبة بالمثيرات التي وضعت لها الرموز، ولكنه يكون غير قادر على إعادة انتاج السلوك اذ كانت قدرته الحركية غير مناسبة.

ث- **الدافعية motivation** فلا بد من توفر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن اداء الاستجابة المكتسبة.

ويذكر ويتيج (1981) Wittig إن هناك نوعين من النماذج يصنفان في ضوء حضور (وجود) أو غياب النموذج الاول يمكن إن نطلق عليه النموذج الحي live model وهو يكون موجود فعليا في بيئة الملاحظ.

والثاني هو النموذج الرمزي symbolicmodel ولا يكون موجودا بالفعل في بيئة الملاحظ ويكون متضمنا في شخصيات برامج التليفزيون أو السينما أو شخصيات القصص (طه، 1993).

ويذكر فريدريك وستين (1975) Friedrich & stein إن الوصف اللفظي للقصـــة وســؤال الطفل عنها يمكن إن يمد الطفل بوسيلة الترميز وتمثيل المادة معــرفيا ويكــون ذلك افضل مما ينتجه الطفل بنفسه. فالاطفال وخاصة الصغار ليســت لديهم المقدرة على انتاج وصف لفظي لترميز خبراتهم، وهم يستطيعون في الغالب استخدام الاوصاف (التعبيرات اللفظية) التي يمدهم بها شخص اخر.

وقد اوضح بندورا إن عمليتي التمثيل الخيالية واللفظية هامتان ولازمتان لكي يتم التعلم بالملاحظة (إسماعيل، 1990).

ويذكر براين (1972) Bryan إن النماذج تذكر الطفل بالمعايير التي تلزمه بالقيام بالسلوك الاجتماعي الايجابي وهذا يزيد من احتمال قيامه بالفعل طبقا لها وبالتالــي يــتعلم الأطفال القيام بالافعال الاجتماعية الايجابية من خلال ملاحظة الســلوك الاجتماعـــي الايجابي عند الراشدين والاطفال الآخرين ومن الاستماع للقصــص ومشــاهدة بــرامج التليفزيون وغيرها، فملاحظة السلوك الاجتماعي الايجابي الذي يؤديه اخرون والاستماع كذلك عنه من القصص توضح للاطفال انـــه من المناسب القيام بالافعال الاجتماعية ويقودهم ذلك الى معرفة كيفية القيام بالســلوك الاجتماعي الايجابي، وربما يتعلم الأطفال ايضا انه ينتج عن الافعال الاجتماعــية الايجابــية نواتج مفيدة لمن تم تقديم الفعل الاجتماعي الايجابي له، وكذلك لمن قام بالفعل الاجتماعي الايجابي.

فالنماذج محددات مهمة لتعلم السلوك الاجتماعي الايجابي، والاطفال الذين لاحظــوا نموذج للسلوك الاجتماعي الايجابي عرفوا الفعل الاجتماعي المناسب وكيفــية القيام به واخيرا يذكر النموذج الطفل بان السلوك الاجتماعي الايجابي مرغوب مما يقوي النزعة الموجودة لديه للقيام بالافعال الاجتماعية الايجابية.

2- نظريات النمو المعرفي:

يتفق اصحاب نظريات النمو المعرفي على ما يلي :

أ- إن النمو يسير بطريقة متدرجة عبر سلسلة من المراحل المحددة.

ب- إن المراحل تسير من البسط إلى المعقد في نمو الحكم الخلقي.

ت- كل مرحلة تمثل شكلا منظما للنمو يتميز باشكال وتنظيمات سلوكية وعقلية معنية.

ث- إن العمر يؤثر حيث تصاحبه تغيرات معرفية تحدد النمو المعرفي.

ج- إن غاية النمو الخلقي هو النضج الخلقي والذي لا بد لوصول الطفل اليه من مروره بالمراحل السابقة له.

ويرى بياجيه (1932) Piaget إن الطفل قبل عمر 3 سنوات يسلك دون أي فهم لقضايا الأخلاقية، ويبدأ من عمر 3 سنوات أو اربعة حتى عمر ثمانية أو نحو ذلك يستخدم ما اطق عليه بياجيه مرحلة الواقعية الخلقية moral realism أو مرحلة الأخلاقية الخاضعة heteronomous morality وفي هذه المرحلة يحترم الطفل القواعد ولا يحيد عنها لانها تأتي من سلطة الكبار (خارجية) والانحراف عنها لا بد إن ينجم عنه عقاب.

كما إن الطفل في هذه المرحلة يحكم على صحة أو خطأ في ضوء المسايرة التامة للقاعدة دون اعتبار لنية الفرد الذي قام به.

وفي هذه المرحلة يقوم الطفل بالافعال الاجتماعية الايجابية اذا ادرك فقط انها متطلبة وفقا لقواعد سلطة الراشدين، وتمركز الطفل حول ذاته وفقده المقدرة على التعاطف مع الآخرين تقلل من امكانية قيامه بالافعال الاجتماعية الايجابية في هذه المرحلة.

وفي المرحلة التالية والاكثر تقدما وهي مرحلة الأخلاقية الذاتية subjective morality أو أخلاقية الاستقلال Autonomous morality يعرف

الطفـل إن القواعد الاجتماعية وضعها الكبار لتناسب مواقف معينة وهي ليست ثابـتة بـل قابلة للتغير ويعرف الطفل إن انتهاك القواعد ليس دائما خطأ وليس محتما إن يعاقب عليه كما يبدأ الطفل في الحكم على الافعال ونواتج السلوك على اســاس النيات، ويبدأ الطفل في مسايرة توقعات الانداد اكثر ويصبح قادرا على معرفة وتقييم حاجات الآخرين، ويتحول الطفل في هذه المرحلة من التركيز على المســاواة التــي تعنــي إن يتقاسم الجميع بالتساوي بغض النظر عن الظروف الخاصة الى النصاف الذي يعني إن يتعدل التقاسم تبعا للظروف.

وهكــذا يتضح إن الطفل ينتقل من الأخلاقية الخاضعة أي خارجية المنشأ التــي تساير توقعات واحكام الكبار الى أخلاقية الاستقلال وهي ذاتية أو داخلية المنشــا تعــتمد علــى احكام الطفل، وبنمو الطفل وانتقاله الى المرحلة الاخيرة يعــرف الطفل الصورة المجتمعة الخاصة بالسلوك الاجتماعي الايجابي، كما إن وجــود المقدرة على ادراك حاجات الآخرين والتعاطف معهم تجعل الطفل قادرا على القيام بالافعال الاجتماعية الايجابية.

والنظــرية الاخرى للنمو المعرفي هي نظرية كولبرج (1969) Kohlber وهي توسيع وتنقية لنظرية بياجيه، وبشكل عام صاغ كولبرج نظريته في ثلاثة مســتويات تقابــل المــراحل الــثلاثة عند بياجيه وقام كولبرج بعد ذلك بتقسيم مستوياته الثلاث الى ست مراحل، ترتكز كل مرحلة على استدلالات وتبريرات الطفــل لاختــياره، ولــم تغير نظرية كولبرج طبيعة العلاقة بين النمو الخلقي والسلوك الاجتماعي الايجابي.

وقــدم بارتــول واخــرون (1977) Bartal et al تفســيرا لنمو السلوك الاجتماعي الايجابي اعتمادا على المراحل الستة التي قدمها كولبرج للنمو الخلقي تتمثل في ست مراحل لنمو دافعية السلوك الاجتماعي الايجابي كما يلي:

أ- الامتثال لتعزيز عياني محدد Compliance with concrete defined reinforcement: وفــي هذه المرحلة يظهر الطفل السلوك الاجتماعي الايجابي

امتــثالا لطلــب أو امــر يتطابق مع وعد ظاهر بمكافأة مرئية أو تهديد ظاهر بالعقاب.

ب- **العقاب** **Compliance** يظهر الطفل السلوك الاجتماعي الايجابي فقط خضوعا لطلب أو امر من ذوي السلطة.

ت- **مــبادأة داخلــية من اجل مكافأة عيانية** **Internalinitiative with concrete reward** : حــيث يسهل الطفل الفعل الاجتماعي الايجابي على امل تلقى مكافاة مرئية محددة كإعادة.

ث- **ســلوك معــياري** **Normative behavior** وفي هذه المرحلة يظهر الطفل الفعل الاجتماعي الايجابي امتثالا للأعراف المجتمعية ولكسب تاييد مادي.

ج- **تبادلــية معممة** **Generalizedreciprocity** فيها يبدأ الطفل السلوك الاجتماعــي الايجابــي تمشيا مع اعتقاده بأن هناك منظومة مضبوطة للتبادلية المعممــة تحكــم الســلوك الاجتماعــي الايجابي (فيوما ما عندما يحتاج الفرد للمساعدة سيتلقى المساعدة كإعادة).

ح- **الإيثار** **Altruism** وفي هذه المرحلة يبدأ الافراد الافعال الاجتماعية الايجابية اختياريا باعتبارها غايات في حد ذاتها ومسايرة للاعراف وبدون توقع مكافات خارجية.

3- نظريات التحليل النفسي:

يتفق اصحاب نظريات التحليل النفسي على ما يلي :

أ- توجد مراحل محددة للنمو النفسي.

ب-يتم الانتقال من مرحلة الى اخرى طبقا للنمو البيولوجي.

ت-تتميز كل مرحلة بأنماط خاصة من السلوك الذي يقوم به الطفل.

ث-الخبــرات التــي يمر بها الطفل هي التي تحدد الناتج السيكولوجي لهذه المرحلة.

ج- حــدوث الاحباط الزائد أو الاشباع الزائد لحاجات الطفل النفسية يؤدي الى التثبيت على حاجات تلك المرحلة (شبل، 2000).

ويرى فرويد Fruied إن تكوني الجهاز النفسي اثناء النمو الجنسي النفسي يبدأ بـــ(الهو) وهو تنظيم لا شعوري يولد به الطفل، ويسعى لتحقيق اللذة دونما ضبط أو توجيه.

ثــم " الانـــا " وهو تنظيم الذي يختص بالعلاقة بين الدوافع والواقع وهو الذات الواقعية، ويبين الافراد عقليا نواتج افعاله.

ومن خلال المعايير الخلقية للأبوين يكتسب الطفل الانا الاعلى " الضمير " الذي ينهاه ويشعره بالذنب عندما يخطئ.

وتــرتبط التنشئة الاجتماعية في نشأتها وتطورها بعمليتين رئيسيتين هما تكون "الانا " والانا الاعلى " وبهما يكتسب الفرد عاداته وتقاليده ومعاييره.

و " الانا الاعلى " مظهر استمرار عادات وتقاليد المجتمع للاجيال القادمة وهو بذلك اساس معايير السلوك الاجتماعي (إسماعيل، 1986).

امـــا نظــرية اريكســـون (1968) Erikson فقد ركزت على إن الاحداث الاجتماعــية فـــي حياة الطفل تؤثر في شخصيته فيما بعد ولذلك تسمى نظرية اريكســـون بالنظرية النفسية الاجتماعية في مقابل النظرية النفسية الجنسية عند فـــرويد وحـــدد اريكسون ثماني مراحل للنمو في حياة الفرد تتضمن كل مرحلة نوعا من المواجهة مع البيئة والازمة المترتبة على هذه المواجهة.

والنمو في السلوك الاجتماعي الايجابي طبقا لنظرية التحليل النفسي يأخذ مكانـــا خـــلال عملـــية النمو الانا الاعلى. فالطفل يتوحد مع والديه تعلقا بقيمها ومعاييـــر الســـلوك لـــديها، ويعانـــي من مشاعر الذنب عندما يتجاوز هذه القيم والمعاييـــر، ومشـــاعر الـــذنب التي تنبعث من الانا الاعلى تدفع الطفل للسلوك

الاجتماعـــي الايجابـــي، وذلك حتى عندما يشعر الطفل إن والديه قد لا يكتشفان تجاوزاته (الصابوني، 1989).

يذكـــر هوفمان (1970) Hoffman إن مراجعة الابحاث المتصلة بالنمو الخلقي توضح إن هناك ثلاث نظريات تمثل النمو الخلقي للاطفال بما يشتمله من افعال اجتماعية ايجابية هي:

أ- **نظـــرية الخطيئة المتأصلة Originalsin doctrine** وهي تفرض إن كل طفل لديه دوافع موروثة غير اجتماعية الواجب على الراشدين تعليمه كبحها.

ب- **نظـــرية النقاء الفطري innate purity doctrine** وهي تفترض إن الأطفـــال طيـــبون فطريا وبالغو المجتمع يظهرون فسادا كان الواجب إن يحموا الأطفال منه خصوصا اثناء سنوات حياتهم المبكرة.

ت- **نظـــريات الصـــفحة البيضـــاء The tabularasadoctrine** وهي تفترض إن الأطفال يولدون لا طيبين ولا سيئين ولكن يصبحوا كما توجب البيئة لهم إن يصبحوا.

ووصـــف هـــوفمان النظـــرية الفرويدية باعتبارها تمثل نظرية الخطيئة المتأصلة، فهي ترى إن الطفل يمسك حتى يحوز مجموعة من دوافع "الهو" التي من الممكن إن تكون مصدرا لخلل، وهي الدوافع التي يجب على الكبار مساعدة الأطفال في السيطرة عليها والتحكم فيها ليكونوا اعضاء وظيفين في المجتمع.

اما نظريات بياجيه ومن تلاه فتتسق مع نظرية النقاء الفطري.

مظاهر النمو الاجتماعي :

لا يكــون الطفل بعد الولادة (اجتماعياً Social) كما لا يكون (لا اجتماعيا A aocial) أو (غير اجتماعي Unscocial) ولكنه يكون (غير مجتمع Nonsocial)، لم تتح له فرصة الاجتماع، ولكنه سرعان ما ينغمس في المجتمع الذي يؤثر فيه حتــى قــبل إن يولد، لانه على درجة عالية من قابلية التكيف فيما يخص سوكه الاجتماعــي (ناصف، 1996) وتظهر قدرة الطفل على تكوين روابط اجتماعية مــع الآخــرين،عادة على شكل تعلق بالام، أو بمن يعتني بالطفل، ويبدو التعلق على شكل روابط عاطفية وشعور بالحب والميل بين الطفل والاخرين، ويفضل الأطفــال فــي جميع الثقافات البقاء قريبا من امهاتهم كما يشعرون بالراحة في حضور الام، ومن العلامات المميزة للطفل في هذه المرحلة قدرته على التعرف علــى الام، وتمييزها عن غيرها من المحيطين به، مما يجعه يخصها بالابتسام، ويبحث عنها في حالة اختفائها عن ناظريه ويتتبع خطواتها، ويشعر بالحزن في حال انفصاله عنها (القذافي، 1997).

ويعتبر التفاعل بين الطفل وامه خلال عملية الرضاعة في مقدمة العلاقات الاجتماعــية التــي يقــيمها الطفل مع الآخرين،وتعبر علاقة الطفل بأمه علاقة اجتماعــية، فهــي تنطوي على التأثير من جانب الاستجابة من الجانب الاخر، يتوقف أسلوب الطفل المقبل في التفاعل الاجتماعي مع الاخري على موقف الام مــنه فــي هذه الفترة من حيث انها هي التي تقدم له – بمعاملتها – اول نموذج للــتفاعل والنظام واول أسلوب في الثواب والعقاب (المليجي والمليجي، 1977) ويأتــي دور الاب فــي نمو الطفل الاجتماعي بعد دور الام، لان دور الاب اقل ارتباطا بحاجات الرضيع الفيزيولوجية المباشرة، ويبدأ دور الاب في حياة الطفل الاجتماعية، عندما يصبح الطفل قادرا على المشي والكلام، فتبدأ علمية التفاعل الاجتماعــي بــين الطفل وابيه، ولا يتأثر الطفل الرضيع بالاطفال الآخرين قبل الشهر الرابع من عمره، ويبدأ بالابتسام للاطفال الآخرين خلال الشهرين الرابع

والخـــامس، ويـــبدي ايضا اهتماما بصراخهم وبكائهم، وفيما بين الشهر السادس والـــثامن يبدي شعورا بالرضا عن اقترابه من أطفال اخرين فبتسم لهم ويشدهم ويجـــذبهم نحوه، فيما بين الشهر التاسع ونهاية السنة الأولى يتشاجر الطفل مع اقـــرانه ويكـــون ذلـــك مصـــحوبا بالصراخ والبكاء، وقد يقلده ويقلد اصواتهم وحركاتهم، وفي منتصف السنة الثانية يتحول التحدي والعراك معهم الى تعاون، وفي نهاية العام الثاني نجد إن الطفل يكيف سلوكه وفق سلوك اقرانه وهكذا يبدأ التفاعل الاجتماعي الحقيقي مع الاقران بصورته الأولى عندما يتطور اللعب من شكله الفردي ليصبح لعبا جماعيا (معوض 1983).

النمو الاجتماعي:

تعريف النمو الاجتماعي:

مـــرحلة الطفـــولة المبكرة كما اسفلنا من اهم مراحل نمو الطفل واكثرها تاثيـــرا في حياته اذ إن العلاقات الانفعالية الاجتماعية التي تربط الطفل باسرته لهـــا دلالـــة هامـــة في تحديد معالم سلوك الطفل ونموه الاجتماعي وفي تشكيل شخصـــيته وحياته الاجتماعية فعن طريق الاسرة يكتسب الطفل اساليب سلوكية منضـــبطة اجتماعـــيا وكـــذلك اكتساب عادات ومعايير وقيم أخلاقية اجتماعية واحاطة الطفل بالرعاية والحب والسلوك الاجتماعي والسلطة المشتركة القويمة، فاســـتدخال عوامل الضبط الخارجي للسلوك ودمجها في علمية الضبط الداخلي للســـلوك هـــام جـــدا في علمية النمو الاجتماعي، فكلما كان ضبط سلوك الطفل وتوجـــيه قائما على اسس سليمة من الرعاية والثواب والعقاب المناسب للموقف ادى ذلـــك الـــى اكتساب السلوك السوي والسيطرة بكفاءة وضبط سلوك الطفل ونموه مشاعره بالذنب عندما يقوم بسلوك غير ملائم، وكما كان أسلوب الوالدين غيـــر مســـتقر في ضبط سلوك الطفل ادى ذلك الى بطء نموه الاجتماعي ونمو الضمير القائم على التفريق بين الحق والباطل.

وهكــذا يمكن القول بان النمو الاجتماعي " هو القدرة الفرد على اكتساب الانماط السلوكية المقبولة اجتماعيا وهي التي تراعي قيم وعادات وانظمة وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه أي بمعنى قدرة الفرد على التكيف والتطبيع الاجتماعي " (منسي، 1998).

" هــو عملــية معقــدة متشابكة، مستمرة، شاملة، محورها الرئيسي هو الشخص نفسه وتأهيله للخوض في المجتمع " (الجسماني، 1994).

أولاً- البيئة الأسرية والنمو الاجتماعي:

يجب على الوالدين مراعاة الامور التالية :

- توفيــر الجــو النفســي الاجتماعي، واشباع حاجات الطفل الى التقبل والرعاية والحب والفهم، مما يسهل عملية النمو السوي للشخصية.
- الاهتمام بتقوية العلاقة بين الوالدين والطفل.
- العمل على تنمية الضبط الذاتي والتوجيه للسلوك.
- تعويد الطفل على رؤية الاغراب ومجالستهم
- الابتعاد عن اساليب التسلط والسيطرة والقهر على الطفل
- الثبات والاستقرار في معاملة الطفل

والواقــع إن الكثير من تكوين النظام الاخلاقي المعنوي للشخصية يستمد اصــوله مــن النشــاطات والممارسات السلوكية التي يعيشها الطفل في سنواته المبكــرة، ففي المرحلة المبكرة من حياة الطفل يقوم الوالدان بتوجيه الى معايير السلوك ويطلبون منه الالتزام بها ويتعلم الطفل ما تعتبره الاسرة صوابا أو خطأ فــي المنــزل، ويستوعب الطفل معايير السلوك الاجتماعي من خلال الاختلاط والمعاشرة مع غيره من الأطفال والكبار ويكتسب بالتدريج المقدرة على التنظيم الواعي لسوكه وفقا للمعايير المقبولة لهذا السلوك.

ففي هذه الفترة يتضح امام الطفل عالم الواقع الانساني المحيط به، فالطفل فـــي نشاطه وخاصة في نشاط لعبة ينخرط في عالم اكثر اتساعا، فهو يستوعب العـــالم المـــادي كعالم للموضوعات الانسانية فيه تتكون صور حسية – حركية وعقلية يسرتجعها في موقف مختلفة ويخبر الطفل علاقاته بالاشخاص المحيطين به بطريقة مباشرة ومن خلال هذه العلاقات ترتبط نجاحاته وفشله.

وفـــي هذه المرحلة من الطفولة يتوزع عالم الأشخاص المحيطين بالطفل الـــى الأشخاص القريبين (الاب، الام) من الطفل وتؤدي علاقاته بهم الى تحديد علاقاته بكل ما يحيط به، ثم الأشخاص الآخرين الذين تتوثق علاقة الاسرة بهم (عباس، 1997).

ونجـــد إن النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة يتسم باتساع عالم الطفل زيادة اداركه ووعية بالاشخاص والأشياء وفي هذه المرحلة يزداد اندماج الأطفال في كثير من الانشطة، فهم يتعلمون الجديد والتنوع من الكلمات والافكار والمفاهيم ويمرون بخبرات جديدة مع العالمين الفيزيائي والاجتماعي، وهذا التعلم يهيئ للطفل الارضية المناسبة للتحول الى عضو فعال اجتماعيا في المجتمع.

ومـــع اتساع العالم الاجتماعي للطفل يدخل الى عالم الطفل علاقات جديدة فـــي روضـــة الأطفـــال التي انتسب إليها، ونجاح الطفل في علاقاته الخارجية الاجتماعية يتاثر بنوع الخبرات الاجتماعية التي يتلقاها داخل المنزل، فالاطفال الذي تتم تنشئتهم قائمة على اساس سليمة يحققون تكيفا اجتماعيا خارجيا افضل مـــن غيـــرهم، واهـــم صـــور الســـلوك الاجتماعي اللازمة للنجاح في التكيف الاجتماعـــي تـــبدأ بالظهور في هذه المرحلة وخاصة إن الاتجاهات الاجتماعية الأساســـية وانمـــاط السلوك الاجتماعي يتم تشكيلها في هذه المرحلة، واذا كان الطفل في سن ثلاث سنوات لا يظهر إلا مستوى منخفضا في التعامل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين، فانه بعد سن الثالثة يظهر زيادة ملحوظة في هذا التفاعل، وعلى هذا يمكننا القول إن الفترة بين 3-6 سنوات هي العمر الحرج في عملية

التطبيع والنمو الاجتماعي، وبذلك تتوقف الى حد كبير كيف وكم السلوك الاجتماعي الذي ينمو في هذه الفترة على الظروف البيئية التي يتعرض لها الطفل وعلاقاته بها، ويشمل ذلك سلوك القيادة والعلاقة مع الاقران والانخراط الاجتماعي والاعتماد والمسايرة وغيرها من السلوكيات الاجتماعية (ابو حطب 1999).

إن انتقال الطفل من حضن امه الى روضة أطفال هي نقلة نوعية مؤثرة على حياة الطفل، فالطفل يعيش وسط اسرته من الصعب عليه تركهم ولكن مع الوقت واتساع دائرة معرفته يتعرف على اقران في الروضة وتبدأ علاقاته الاجتماعية تتسع، وفي البداية قد يجلس الطفل وحيدا ولكن الوقت ينخرط وسط الأطفال وتتسع معارفه بهم، فقد يفضل للعب وحده منفردا ولكن رويدا رويدا يبدأ الطفل في اللعب معهم ويقيم علاقات اجتماعية ويشارك في جميع أو بعض الانشطة الاجتماعية ومنها يكتسب التجربة الخاصة مع النشاط والاختلاط، ويمتلك القيم والعادات الاجتماعية، ولكن يجب عدم اغفال دخول بعض التاثيرات المتناقضة في مجتمع الطفل، فهناك التاثيرات الايجابية ولكن هناك السلبية ايضا (تشاجر الأطفال، تعيير بعض الأطفال بعضهم، أسلوب المعلمة غير السليم، عدم توجيه الطفل اثناء دخوله روضة الأطفال توجيها سليما... الخ).

ولهذا السبب قد يكون هناك بعض اشكال من السلوكيات الاجتماعية غير صحيحة ولذلك يجب استخدام الطرق الصحيحة منهجيا، فلقد اظهرت الدراسات السيكولوجية التربوية الجارية عددا من الطرق والاساليب المحددة للاشراف على تكوين العلاقت في وسط الطفل من حيث نموذج المجتمع الاشتراكي وقواعده وهذا قبل كل شيء من خلال طبيعة النشاط العلمي التربوي ومحتواه واتجاهه وتنظيمه وتطور الاشكال الجماعية التي يظهر على اساسها تعاون الوظائف والادوار المختلفة والتنسيق فيما بينها وتتوضع اشكال الاختلاط المادية والوظيفية؟.

ومن الضروري ايضا استخدام الأدوار الوظيفية، مقدمين الامكانية الى كل طفل لانجاز وظائف مختلفة، واداء ادوار مختلفة من اجل إن يتمكن من اختيار الـــدور الانسب والاكثر مطابقة مع ميول ونمو الأطفال ومصلحة الجماعية ككل (بويفا، 1983).

كمـــا يجـــب مراعاة إن الأطفال يختلفون في حاجاتهم للعناية والمساعدة، ويخـــتلفون في وسائل التعبير عن هذه الحاجة، والاسلوب الذي يكون نافعا مع واحـــد قـــد يؤدي الى نتيجة ضارة مع اخر حسب انماط الشخصية الاتكالية أو المستقلة اوالعدوانية ومن الاخطاء التي تؤثر على نمو الطفل الاجتماعي عيوب المقارنـــة بين الأطفال في الدراسة أو المظهر أو السلوك أو التعامل أو التوجيه والمطالـــبة بالنموذجية والمثالية من الطفل، فنمو الطفل الاجتماعي لا يسير وفق خـــط مستقيم لدى كل طفل، فلا تتوقف مرحلة لدى الطفل لكي تتقدم اخرى ولا تســـير مرحلة خلف الثانية بصورة حسابية وانما تتداخل وتتكامل وتتلاحق مما يعطي القاعدة الأساسية للفرق الفردية بين الأطفال ولاختلاف الاستجابات لنفس المثيـــر عـــند الأطفال من نفس المرحلة في نفس البيئة وذات المجتمع والثقافة والاسرة (عمارة، 1986).

ومما لا يجب اغفاله آراء العلماء مثل آراء (Donald Hebb) أو (Scotlj-p1958) بان هذه المرحلة التي يتم فيها التعلم الاولي ذات اثر بعيد في تحديد كل انواع التعلم والاستجابات في المستقبل وانها الفترة الحرجة في تاريخ حياة الفرد، بمعنـــى إن بعض الخبرات التي تحدث فيها للكائن الحي يكون لها التأثير القوي من اثرها حين تقع له بعدها (غزاوي، 1993).

ولذا يجب التأكيد على الجو الاسري السليم والمحيط الاجتماعي الصيحيح المحـــيط بالطفل، فلا يجب احاطة الطفل بيئة جامدة تبعده عن الحركة سواء في البـــيت أو الروضة، بل يجب تشجيعه على المبادرة والابتكار والاستقلال الذاتي أي التكيف السليم مع البيئة.

كمـــا انـــه يجب البعد عن الاسلوب التربوي غير الثابت وغير المستقر، وهناك من يرى (القوصي، 1989) "إن السياسة الثابتة تسهل على الطفل طاعة السلطة الوالدية وليس المقصود إن تكون الطاعة فرضا بذاتها، فالطاعة يجب إن يمر بها الطفل وينبغي إن يخرج منها بعد ذلك مستقلا في رأيه وعمله، فالطاعة هـــي انقياد الطفل للكبير ليسترشد به في الفكر والعمل حتى يكبر ويصير قادرا على الاستقلال بنفسه (مينا، 1989).

وكمـــا يجـــب اتاحة الفرص الملائمة امام الطفل لنموه الاجتماعي، فلكي يفـــرح الطفل لفرح اسرته واقرانه ويحزن لحزنهم ولكي يتعاطف معهم ويندمج ولكـــي يـــتعلم سلوكيات اجتماعية صحيحة يجب إن يكون في بيئة اسرية على درجـــة عالـــية من التفاهم والتفهم لمطالب الطفل، فتتقبلها بايجابية وتغرس فيه الروح الاجتماعية اتي تحث على العمل مع الجماعة وتقتلع منه عوامل الانانية وحـــب الـــذات وتتـــتج لـــه فرص الاستقلال والعمل بحرية ووعي ومسؤولية (موسوعة سفير لتربية الأبناء، ص51).

فتنظيم علاقة الطفل داخل الاسرة وخارجها تبدأ من هذه المرحلة المبكرة والـــنجاح في بناء هذه العلاقات الاجتماعية يعتمد على الوالدين بالدرجة الأولى ويلائم الاعضاء الآخرين داخل المنزل أو خارجه (Chauhan, 1995).

إن الـــوالدين بالنســـبة للطفل هما النموذج الامثل، فالولد يتقمص شخصية الاب والبنت تتقص شخصية الام وتتوقف درجة التقمص شخصية الطفل السلوك والديه على مبلغ رعاية الوالدين وحبهما له وعلى كفاءتهما وسيطرتهما ونجد إن الطفـــل فـــي هذه الرحلة يميل الى الاستقلال والصداقة والتعاون والمنافسة كما يظهـــر عـــنده العـــناد والعدوان في مواقف معينة كما ينمو لديه الضمير ايضا تدريجيا كما تتأكد في هذه المرحلة الفروق الجنسية بين البنين والبنات فيما يسمى بالتنمـــيط الجنسي بالنسبة لسمات السلوك الاجتماعي الخاص بكل جنس وتشكل

فـي هـذه المرحلة الاتجاهات الاجتماعية الأساسية وانماط السلوك الاجتماعي (راشد، 1991).

كمـا تتطور قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي يوما بعد يوم فهو مع نمـوه العقلـي والفيزيولوجي يتطور لديه النمو الاجتماعي عن طريق التواصل الاجتماعـي كالابتسام والحوار واللعب مع الأطفال، فالنمو الاجتماعي هو نمو مصـاحب لكافـة اشكال النمو وهو مهم في دعم وتنمية توازن شخصية الطفل (Nerman A. 1991).

اذا يمكـن القـول بـان هذه المرحلة (مرحلة الطفولة المبكرة) من انسب مراحل العمر لاكتساب وغرس القيم الاجتماعية الحميدة لان الطفل يتقبل كل ما هو جديد ويتصف في هذه المرحلة بولعه في تقليد الكبار، لانه يتمنى إن يصبح كبيـرا قـويا قـادرا مثلهم، وللتقليد عند الطفل وظائف متعددة، مثل تمثل القيم الاجتماعـية وتقسيم الأدوار الاجتماعية والاستعداد للعب، لان اللعب ليس فقط لاكتشـاف العالم الفيزيائي، أو لاكتساب المهارات وانما معظمة اجتماعي بشكل مباشر ومهم (العالم بطريق الفانتازيا) فهو يلعب دور الام أو الاب أو الشرطي، فاللعب يجعل فهمه للعالم الاجتماعي اسهل وعندما يصبح اكبر يكون قد اكتسب التصـور حول هذا اللدور واكتسب الفهم قليلا عن اقوال وافعال اصحاب الدور الـذي يلعبه، وتبقى دائرة الطفل الاجتماعية متعلقة بالاسرة أو المنزل ومن فيه ويـتأرجح بين الميل للاستقلال الذاتي في الدائرة شؤونه البسيطة وبين الاعتماد على الآخرين ونتيجة لميوله في الاعتماد على نفسه تظهر لديه تصرفات العناد وفـرض السـيطرة وحـب العصيان ويتوق الطفل ليكون انسانا نافعا وعضوا معطـاء فـي المجتمع يتركز اهتمامه حول ذاته في بداية المرحلة ثم يتدرج في الانتقال الى حياة المجموعة، ولخبرات الطفولة اهميتها في تكوين شخصية الفرد وخاصة في السنوات الست الأولى من حياة الطفل، والعادات التي تتكون خلال هـذ الفترة قد يصعب الغائها فيما بعد، كما إن العادات التي لم تغرس خلال هذه

الفتــرة لــيس مــن السهل تعلمها في فترات النمو اللاحقة، فالحياة الاجتماعية ضــرورية للطفــل ولهـــا اهمية وفوائد كثيرة، فالمشاركة والمساهمة في الحياة الاجتماعــية واقامـــة علاقـــة مـــع أطفال يعد امرا ضروريا للطفل وفي غاية الاهمـــية، والدراسات في امريكا بينت إن أطفال الرياض بحاجة إن يحققوا نموا اجتماعيا سليما وان يشعروا بالرضى عن انفسهم اكثر مما هم بحاجة الى التعليم الأكاديمي من قراءة كتابة وحساب (محرز، 1999).

ثانياً- أثر رياض الأطفال في النمو الاجتماعي للطفل:

إن مــرحلة الطفــولة المبكرة هي من اهم مراحل العمر كما اسلفنا وذل بتبنـــي المبادئ والاسس الاجتماعي السلبية التي تبنى عليها الشخصية، والطفل عــند انــتقاله من المنزل الى رياض الأطفال فهي تعتبر نقله نوعية تؤثر على الطفــل بكافة جوانبه وخوصا النمو الاجتماعي حيث يتسع عالمه، فلم يعد عالم الطفــل هــو الاسرة أي الاب والام والاخوة والاقارب ولكن اتسع عالمه ليشمل المــربية والاطفال الصغار حيث يتعلم من المربية اشياء تكمل التربية الوالدين فــتكون هي القدوة المثال الذي يقلده الطفل، والاطفال الصغار هم القرناء الذين يتوحد معهم ويلعب معهم ويقضي معهم معظم الوقت بين اللعب والتعليم وتمثيل الأدوار، فروضـــة الأطفـــال هـــي فرصة غنية لانماء عالم الطفل الاجتماعي، والطفـــل ينتقل في الروضة من مركزية الذات فيتسع عالمه وتتسع خبرته يرى اناسا لم يكن يراهم من قبل ويجتمع مع أطفال كثر فيتعلم التعاون وتبادل الأدوار واللعـــب والمحـــاورة، وملاحظـــة الأطفال في الروضة يجذب الانتباه بحركتهم العفـــوية ودفاعهم عن اصدقائه وتقمص الأدوار الايجابية والسلبية في المجتمع واللعـــب التخيلـــي، ونجد في الروضة تنجذب البنات الى بعضهن فيلعبن ادوار تمـــثل دورهن في المستقبل، في تلعب دور الام والمعلمة و المربية، اما الذكور فيميلون الى تبني الأدوار الذكورية كالاب والشرطي والطبيب وقد يعاني الطفل

فـــي بدايـــة ذهابـــه الـــى الروضة ويبكي لبعده عن امه التي تعود عليها وعلى وجودها طوال القوت معه اما الان فاصبح بعيد عن اسرته بعض الساعات وقد يكـــره الروضـــة في البداية ولكن تدريجيا يشعر بالحاجة إليها، فهو يتصل مع اقـــرانه ويتفاعل معهم في هذا المكان الذي يهيئ له الرضى النفسي والاجتماعي عـــن نفســـه وعـــن الآخرين والامر المهم في هذه المرحلة هو التعاون الاسرة والروضـــة، حيث تقدم الاسرة العون للطفل وامداده بالحنان والراحة والتجميل قدر الامكان من الروضة والمربيين والاطفال الصغار، اما الروضة فتقدم للطفل نموذج العالم الاجتماعي الجديد الذي ينقل الى الطفل القيم والمبادئ ويزرع روح التعاون والثقة.

ثالثاً- بعض جوانب النمو الاجتماعي:

1- القيادة:

مفهـــوم القـــيادة الذي استخدم كثيرا في كافة الميادين العسكرية والسياسية ولكـــن يستخدم هذا المفهوم كمفهوم نفسي اجتماعي للاطفال وشخصيتهم القيادية فالشخصـــية القـــيادية في راس ستودجيل Stodgill هو "الذي يعرفه الاعضاء الاخرون من المجموعة بما هو عليه ويساعد المجموعة على بلوغ اهدافها" ولقد ركز كريش Krech وكروتشفيلد Crotchifeld وظائف المجموعة حول الشخص المتمتع بالشخصية القيادية ولكنهما يقران بانه لن يستطيع القيام بها جميعا وركز فرتيزرودل Fretzredl إن الشخصية القيادية هي موضوع التقمص والرغبة وهي السند لأعضاء الجماعة (غراوتيز، 1996).

ويهتم علم النفس بدراسة موضوع القيادة اهتماما بالغا ويقرن باهتمامه هذا بـــين حقيقة القيادة وتنمية الشخصية وكلا الجانبين يؤلفان ركيزتين مهمتين من ركائز الدراسات النفسية وان موضوع القيادة والشخصية يكون وحدات متكاملة،

فالشخصـــية القــيادية الرائدة تتوفر لها صفات وسمات وخصائص تميزها عن سواها من الشخصيات الاخرى.

فالقــيادة " عملــية ديناميــية تصدر من شخص الى اشخاص ينبغي اثراء خبــراتهم لينهضــوا بــأدوراهم الاجتماعية فهي عملية مساعدة الآخرين على اكتشـــاف انفســـهم اثناء تحقيقهم للاهداف التي تكون جزءا متأصلا في كل فرد مـــنهم، فالقــيادة الهام وخبرة وفن وممارسة وهي نشاط وفعالية وهي مشاركة وجدانية ومسؤولية اجتماعية ".

أما سبورت Sportt فيعرفها على أنها "سلوك صادر عن فرد معين فيؤثر فـــي ســـلوك افـــراد اخرين على نحو اكثر مما يؤثر سلوكهم فيه" (الجسماني، ص470).

فالقــيادة ســـلوك يقــوم به شخص للمساعدة على بلوغ اهداف المجموعة وتحـــريك الجماعة نحو هذه الاهداف وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الاعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة.

وهكذا يمكن النظر الى القيادة كدور اجتماعي أو وظيفة اجتماعية ويمكن النظـــر إلـــيها كعملية سلوكية والقيادة تفاعل اجتماعي نشط مؤثر موجه وليست مجرد مركز ومكانه وقوة.

ومن افضل تعريفات القيادة ذلك التعريف الذي وضعه بيجور سنة 1935 والذي راى فيه " إن القيادة نوع من العلاقة بين شخص ما بين بيئته حيث تكون لارادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على افراد الجماعة الآخرين في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه" (دويدار، 1994، ص318).

وتبنـــى كـــل مـــن احمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار وشوكت تعريف بيجور.

والقـــيادة بـــرأي حامـــد زهران "دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد اثناء تفاعلـــه مـــع غيره من افراد الجماعة (الاتباع)، وهي شكل من اشكال التفاعل

الاجتماعـــي بـــين الأشـــخاص القيادي والاتباع والقيادة سلوك يقوم به الشخص القـــيادي للمســـاعدة علـــى بلوغ اهداف الجماعة وتحريك المجموعة نحو هذه الاهداف الى جانب الحفاظ على تماسك المجموعة وتيسير الامور لها.

إذن هـــي نشـــاط سلوكي مؤثر وموجه وليست مجرد مكانه اجتماعية أو مركـــز تلـــتف حـــوله المجمـــوعة " وهـــي براي جيب Gibb " مفهوم يرتبط بالمجمـــوعة اكثر من ارتباط بالافراد" ويمكننا تعريف القيادة " على انها وظيفة اجتماعية لا بد منها بغية الحفاظ على تماسك المجموعة ".

فالقـــيادة عملية ديناميكية وتتضمن معنى التحرك والهجوم وتتطلب تفاعلا اجتماعـــيا نشـــطا، كمـــا انها تستمد سلطتها المكتسبة من الرضا الافراد الذين يرضـــون بمـــلء ارادتهم إن يكونوا من الاتباع، ويرتبط استمراريتها بمدى ما يحقق الشخص القيادي لاتباعه من اهداف مرجوة، ونشاطات مختلفة، ومدى ما يؤمن لهم من اشباع نفسي واجتماعي (شكور، 1989).

ويعـــرف الـــبعض القـــيادة (Leadership) بأنهـــا "خاصية من خصائص المجموعة توكل فيها مسؤولية القيام بانواع من النشاط الهامة لفرد أو مجموعة تتســـم بخصـــائص شخصية معينة كالسيطرة، وضبط النفس، ومميزات جسدية معيـــنة، كطـــول القامة، وجوهرية الصوت، وغيرها من المميزات، اذن القيادة تشـــير الـــى دور اجتماعـــي يـــؤديه الفرد القيادي في اثناء تفاعله مع اعضاء المجمـــوعة وهـــي تفاعـــل نشط مؤثر وموجه لا مجرد قوة ومكانه" (مرعي، 1984).

اما بتيش فيعرفها بانها " عملية للتاثير في اشخاص اخرين لتحقيق اهداف معيـــنة " ويعرف زكي هاشم القيادة بانها " توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين " ويعرف سيد حسن القيادة بانها " نشاط اجتماعي هادف لصالح المجموعة عـــن طـــريق الـــتعاون فـــي رسم الخطة وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والامكانات المتاحة".

ويعــرفها نيجلي بانها " وظيفة يمارسها الفرد في أي وقت تحت ظروف خاصة ومواتية للقيادة ومتطلباها" (النوري، 1991).

وقــد وجد إن السمة المتصلة بالقيادة سمة الترعة الاجتماعية Souability فالنــزعة الاجتماعية ذات اهمية في قيادة الجماعات الصغيرة حيث يسود علاقة الوجه للوجه بين افراد المجموعة ويحدث تفاعل مباشر بين الافراد (Face-face interaction).

ويــرى خيــرى حافظ إن القيادة " صفة تدل على هيئة نسبية بين شخص يقــوم بعمل جماعي واشخاص يتبعون عمله ويسرون على منواله لتحقيق غاية مشتركة فيكون احد الفريق قائدا والاخر منقادا ".

أمـــا سيد صبحي (1986) فيرى إن " القيادة دور من الأدوار الاجتماعية تعــتمد على التفاعل بين فرد وغيره من الافراد وهذا السلوك الاجتماعي يقو به القائد معتمدا على درجة التفاعل التي من شأنها إن تقدم مساعدات الى المجموعة لتحقــيق هدفها الى جانب إن الشخص القيادي يؤثر في سلوك المجموعة ويوجه عملهم".

ويعــرف كل من جابر بعد الحميد وعلاء الدين كفافي 1991 القيادة بأنها "القــدرة علــى التاثير في أطفال الافراد أو الجماعات واتجاهاتهم بوسائل مثل المهارة في التنظيم والتفوق في النشاط وقوة الشخصية وبصفة عامة القدرة على حفز الآخرين على التعاون والاحترام".

يعــرفها نبــيل حافظ واخرون 1994 بانها " ظاهرة اجتماعية تنشأ عن طبــيعة الاجتماع البشري وتؤدي وظائف ضرورية تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعــي وهي عبارة عن تفاعل اجتماعي نشط موجه نحو الهدف المحدد " (محمد شند، 2000).

عناصر القيادة :

1- الطفل القيادي:

هو الشخص الذي يؤثر على باقي افراد المجموعة ويتأثر بهم.

اما صفات الطفل القيادي فهي:

1- **المبادأة والابتكار والمثابرة والطموح** فالطفل يجب إن يكون قادرا على المبادأة وابتكار الجديد والمحافظة على النشاط الفعال والطموح العالي أو على الاقل اعلى من اقرانه الصغار.

2- **التفاعل الاجتماعي:** والطفل القيادي يجب إن يكون اكثر الاعضاء مساهمة ونشاطا وايجابية في التفاعل الاجتماعي، وبدرجة اكبر من الوعي والذكاء الاجتماعي وينتظر منه إن يكون اكثر ودا في استجاباته الانفعالية.

3- **السيطرة**، يجب إن يتمتع الطفل القيادي برغبة اكثر من غيره في السيطرة وان يكون محط انظار باقي المجموعة والمدرسة والاسرة.

4- **التخطيط والتنظيم:** حيث يتمتع الطفل القيادي بدرجة اكثر من غيره في تخطيط السلوك الجماعي لمجموعة الصغار وتنظيم هذا السلوك وتنسيقه وتوجيهه وتركيز انتباه اعضاء المجموعة على الهدف.

5- **التمتع بمستوى من الذكاء** اعلى من مستوى ذكاء اتباعه، لكي يقوم بنشاطات وقدرة على جذب الانتباه بعدة مظاهر.

6- **طلاقة اللسان وحسن التعبير**، فالطفل القائد يجب إن يكون بعيدا عن التردد والخجل والخوف من الآخرين، بل يتمتع بطلاقة اللسان امام المجموعة والمدرسة والاسرة وقادرا على التعبير عن ما يختلج به فكره.

7- **قوة الشخصية**، فالطفل القيادي قوي الشخصية قادرا على مناقشة وطرح رايه ورغم صغر سنه واثقا من نفسه جريئا يقوم باعمال تفوق اعمال اقرانه.

8- **الانـــدماج العاطفـــي مع باقي افراد المجموعة**: يكون الطفل القيادي قـــادرا على تفهم باقي افرد المجموعة وتنمية روح الود والمحبة بينهم وداراتهم طوعا لا كراهية.

9- **المحافظـــة على تماسك المجموعة**، حيث يكون الطفل القيادي قادرا علـــى المحافظـــة على تماسك المجموعة، وادارتهم وتوجيههم سوية فيما بينهم، وطرح الاراء الجديدة واللعب سوية.

10- **الشـــجاعة والاقـــدام**، إن يكون الطفل القيادي يتمتع بقدر كبير من الشجاعة واللهجة المندفعة والشخصية المقدامة لا الانطوائية الخجلة.

11- **خصائص الجسدية**: أي يتمتع الطفل القيادي بصحة الجسم والحيوية والنشـــاط وفي بعض الاوقات يتدخل جمال المظهر ويصبح داعما قويا لاثبات شخصية الطفل القيادي.

12- **المرونة**، يجب إن يكون الطفل القيادي مرنا قادرا على التكيف مع باقي افراد المجموعة.

إذن القـــيادة فـــي مظهـــرها النفسي والاجتماعي علاقة قائمة بين الطفل القـــيادي وباقـــي افراد المجموعة، حيث يؤثر الاول على الآخرين في الانشطة والالعـــاب وحتـــى فـــي طرح بعض الافكار، والجدير بالذكر إن الطفل القيادي صحيح انه يؤثر ولكنه ايضا يتأثر بباقي افراد المجموعة وتظهر القيادة واضحة فـــي الســـنة الثالـــثة من العمر ولكن تميل إلا الاستقرار مع نمو الطفل وتصبح صورة الطفل القيادي اوضح في صورة متناسقة واضحة تتمثل بالعدوان احياناً وبالشـــجاعة حيـــنا اخر بالانبساط حينا، وبالجرأة والطيش حينا اخر (حجازي، 1994).

2- أعضاء المجموعة:

كمــا إن للطفل اهمية كبيرة في القيادة كذلك فان باقي افراد المجموعة لا تقــل اهميتهم عنه، فالانسجام والتوافق مهم جدا بين الطفل القيادي ومجموعته، وبما إن الروضة مجتمع الأطفال معا في أعمار متقاربة فهذا ما يقرب بنهم في كثــر مــن النواحي النفسية والاجتماعية والانفعالية وغيرها من النواحي، فلعب الأطفــال ســويا يزيد كثيرا من فرص اظهار الطفل القيادي وانسجامه مع باقي المجمــوعة والمهــم القــول إن القيادة ملك للجميع وليست حرصا على الطفل المتمتع بالشخصية القيادية فقط والطفل القيادي الذكي هو الذي يستطيع إن يحوز علــى ثقة ومحبة باقي اقرانه، ويستطيع إن ينمو نموا اجتماعيا سليما كما يكون قــادرا على إن يساهم في نمو جماعته ويكسبها كثيرا من الخصائص المرغوب فيها إلا إن درجة النمو الاجتماعية لاتعتمد فقد على الشخص القيادي، بل تعتمد ايضا على قدرات افراد المجموعة وعلى نوع العلاقات القائمة بينهم، ولذلك فإن افراد المجموعة يؤثرون ايضا في العملية القيادية ويكونون ركنا اساسيا فيها.

3- الهدف المناسب المشترك:

يجب إن يكون لدى افراد المجموعة هدف مشترك يعملون من اجل تحقيقه أو مشــكلة يسعون الى ايجاد الحل لها كأن تكون لعبة من اللعب، أو حل بعض الــدروس فــي الروضــة أو غيرها من الامور التي تجمع الأطفال، لذلك يقوم بالاطفــال بالاشتراك سويا والتغلب عليها واذا لم يتقدم الأطفال لحلها فلا توجد قــيادة ويجــب إن تكــون هذه الاهداف حقيقة، مقبولة،مرنة، قابلة للتغير وفق متطلبات الأطفال.

فالعلاقات الاجتماعية التي تشكل بين الأطفال واقرانهم، تقوم على التبادل والــتفاعل فيظهــرها ميــزات بعــض الأطفال على بعضهم من خلال الموقف والهدف المشترك ويظهر ويتميز الطفل القائد عن الاتباع، وهكذا يمكن القول إن

الهدف المشترك يتغير اذا تغيرت جماعة الأطفال، أو بدخل اعضاء جدد لها، أو بخـــروج الاعضاء منها، أو بالضغوط التي تأتي من الخارج كتدخل المعلمة أو المديرة في الروضة لتوقف اللعب أو تفريق الأطفال الى صفوفهم.

4- التفاعل الاجتماعي:

إن الـــتفاعل الاجتماعـــي بين افراد جماعة هو اساس كل علاقة وتعتبر جوهـــر العملـــية القيادية ولكي يكون تفاعل بين اعضاء مجموعة الأطفال لا بد وان يكـــون هناك اتصال بينهم وبالرغم من إن الاتصال هو وسيلة التفاعل بين الأطفـــال، فـــان مفهـــوم الـــتفاعل والاتصال ليسا مترادفين،فالتفاعل اعمق من الاتصال فقد يكون اتصال بن الأطفال دون إن يكون هناك تفاعل بينهم، فالتفاعل يعني التقبل والتعرف والانسجام والود والاستجابة لحاجات الأشخاص المتفاعلين اجتماعـــيا فـــيما بينهم والقول اساس التفاعل ولكي يكون هناك تفاعل يجب إن يكـــون هـــناك مجموعة أطفال وطفل قيادي وهدف مشترك يربط بين الأطفال، ويمكن الذكر هنا اهمية المشرفين في الروضة لمراعاة قيام اكبر عدد ممكن من الأطفال بدور القيادة في اللعب على التوالي، فليس هناك اخطر على شخصيات الأطفـــال من تعودهم على الخضوع والاذعان لرغبات فرد يسوقهم حيث يشاء، فتـــنهار شخصـــياتهم ولـــيس معنـــى هذا إن نجعل كل اطفالنا زعماء يتمتعون بشخصية قيادرة أو إن يكون هذا غرضنا من التربية بل علينا إن تقوي شخصية الطفـــل مـــع مراعاة امكانياته ومساعدته على تحقيق كل ما يستطيع (التنداوي، 1980).

اذا القيادة هي المبادأة بالقيام باجراءات جديدة من اجل بلوغ الاهداف فهي قوة اجتماعية موجهة (النوري، 1991).

وهي سلوك يربط بين الطفل القيادي وباقي الافراد، والشخص القيادي هو الشخص القادر على قيادة باقي الأطفال يؤثر ويتأثر بهم ويتمتع بشخصية جذابه واثقا من نفسه جريئا زكيا متفوقا اجتماعياً.

5- العلاقة مع الأقران:

تلعــب علاقــة الطفــل مع اقرانه دورا اساسيا في نضج الطفل اجتماعيا واتــزانه انفعالياً، حيث يتعلم الطفل من خلال لعبة مع الأطفال الآخرين التعاون المشــاركة وان يكتســب مكانة مقبولة داخل الجماعة اذ إن انخراط الطفل في انشــطة اللعب مع الصغار اقرانه يجعله يخفف من انانيته ونزعة التمركز حول الــذات، وايضــا إن الطفل من خلال لعبة مع الأطفال الآخرين يتعلم كيف يقيم علاقات اجتماعية وكيف يواجه المواقف التي تحملها تلك العلاقات من التزامات ومســؤوليات وادوار مخــتلفة، والواقع إن الكثر من تكوين السلوك الاجتماعي يعــتمد اصــوله مــن الانشــطة المختلفة التي يمارسها الطفل في حياته الأولى ويستوعب الطفل في فترة مبكرة من حياته معايير السلوك الاجتماعي من خلال اخــتلاطه مع غيره من الأطفال داخل الاسرة وخارجها ويكتسب بالتالي القدرة علــى التنظــيم الواعي لسلوكه وفقا للمعايير والقيم المقبولة اجتماعيا، فمعايير السلوك الاجتماعي تتجسد في عملية تماهي الطفل اللعب (عباس، 1997).

فيقصد بجماعة الرفاق انها " جماعة اولية تتميز بالتماسك وبعلاقات المودة وتتكون من اعضاء متساويين ومن حيث المكانة ولهذا تعتبر جماعات اللعب عند الأطفال جماعات صداقة وهي ذات اهمية كبرى في تكوين نماذج مناسبة للتوحد نظرا لانها متحررة نسبيا من تدخل الكبار ومن سيطرتهم " (دبابنه، 1984).

فالصــداقة لها الاثر الكبير في حياة الطفل ليس فقط من النواحي النفسية ولكــن علــى نطاق الحياة الاجتماعية، فهي تقوي معرفة الطفل بالعالم وروابط الطفــل وخوضــه فــي مجــتمع الحياة وتتــأثر علاقة الطفل مع اقرانه بتربية

المنــزلية حيث تظهر علاقة الطفل مع اصدقائه كثرا من النواحي المربي عليها في البيت من قبل الوالدين (Watson, 1959).

والتــربية الســليمة لا تقوم الا من خلال اعطاء الطفل كافة حقوقة التي تســاعده على النمو السليم وتهيئة الطفل للاندماج مع غيره من الأطفال، فالطفل فــي مجتمع الصغار يجد نفسه مع افراد على قدم المساواة معه يتعامل معم على اســاس الاخذ والعطاء في حين انه لا يتعامل مع الكبار الا على اساس الحاجة الــى عطفهم والخضــوع لهم والتوسل الى ارضائهم ومحاولة تفادي عقابهم، ومجــتمع الأطفــال هو مجتمع يخبر فيه الطفل شتى المشاعر التي يخبرها في المســتقبل فــي عمــر المجتمع الكبير وكأنها صورة مسببة لهذا المجتمع الذي ســينخرط فيه الطفل في المستقبل، فانخراط الطفل مع اقرانه يقوده بطريق غير مباشر للاستقلال عن الام وتحرره من الاعتمادية المطلقة على الاسرة.

والجديــر بالذكر إن جماعة الصغار رغم انها وقتية لا تستمر طويلا في هــذه المــرحلة من الطفولة الا انها المصدر الذي تنبثق فيه بالتدريج النزعات الاجتماعــية وهــي المجال الذي يتدرب فيه الطفل على التبادل الاجتماعي في صــورته البدائية، وبالرغم من إن الصداقة مسرح للتنافس والتعبير عن الغيرة والعــدوان ولكنها لا تخلو من روح الولاء الذي يتبدي عندما يتضامن جماعات الأطفال ضد جماعات اخرى، يتخذها الأطفال هدفا لنزعاتهم العدوانية، فتتحول بــذلك الى خارج الجماعة بعد إن كل الطفل يوجهها الى افراد جماعته من وقت الى اخرى (عباس، 1997).

واللعــب لدى الطفل داخل جماعة الرفاق من اخص الاشياء التي تساعده علــى تقوية الروح الاجتماعية لدى الأطفال، فيجب على المشرفين في الروضة اختــيار الالعــاب المحبوبة المضلة التي يستطيع إن يشترك فيها اكبر عدد من الأطفال بحيث يفهمها المبتدئون ويشتركون فيها بسهولة ولا يجب ابعاد الأطفال عن اللعب لان ذلك يشعره بانه مهمل لا يصلح لشيء (التداوي).

وتدل ملاحظة الأطفال اثناء لعبهم على انهم ميالون الى تقمص شخصيات مخـــتلفة كوسيلة للتعبير عن انفعالاتهم الحادة المتداخلة وعن محاولاتهم التكيف مـــع المجـــتمع الذي يعيشون فيه وبناء ثقتهم بانفسهم، واذا سالتهم عما يفعلون اجابـــوا انهـــم يلعبون بينما هم في الواقع الامر يبحثون عن مجالات يفرضون انفسهم فيها على الظروف الخارجية بدل إن يخضعوا لها،، كما انهم يعبرون عن تشـــوقهم للاضـــطلاع بالمسؤولية المبكرة واكتساب المود وممارسة المشاركة، ومن الأدوار التي يميل الأطفال الى تقصمها ادوار الاب، والام والطبيب واللص (الضامن، 1989).

ونجـــد إن الطفـــل اثناء وجوده مع أطفال الآخرين يتعايش معهم فيصبح قادرا على ارضاء نفسه وارضاء الآخرين عنه ويستطيع تدريجيا التعامل المتزن معهـــم وسط رياض الأطفال وقادرا بمساعدة الاهل والمشرفين على خلق الجو المناســـب لـــه واشباع حاجاته من الطفال الآخرين والتعاون المناسب مع ابناء عمره (Thomast M 1990. p105).

وجماعة الرفاق تساعد الطفل على الشعور انه مرغوب فيه وتساعده على التكـــيف الصـــحي والنفسي، وهذا ما اكدته المحللة النفسية (كارين هورني) إن الكثير من الحالات العصابية تعود الى الفشل في تكوين الصداقات.

وقد وجد العلماء الذين تناولوا بالبحث الصداقات التي تنشأ في الروضة أو المدرســـة اوملاعـــب الأطفـــال، إن الاتصالات الودية تزداد فيما بين الثانية والخامسة من العمر ويكون الأطفال صداقاتهم الأولى عموما خلال هذه السنوات ولا تقتصـــر هذا الصداقات على افراد جنسهم الخاص، بل تشمل الجنسين على حـــد ســـواء ويمكن تمييز الأطفال الذي يتمتعون بشعبية بين زملائهم على نحو مبكـــر، وتشير الدلائل عموما إن تفاعل الأطفال في سن الحضانة وسن ما قبل المدرسة يتميز بالتعاون والود اكثر مما يتميز بالتنافس والعدوان ولقد تبين بالفعل إن اكثـــر الأطفـــال عدوانا يقومون بمفاتحات ودية وغير عدوانية مع الأطفال

الآخرين في هذه المرحلة من السن وتتسم الصداقات في هذه المرحلة بالمرحلية وعــدم الاســتقرار ومن غير المحتل كلما يرى (بول موسن) إن يكون لها اثار دائمة في شخصية الطفل (Jame W., 1993).

أساليب التنشئة الاجتماعية في جماعة الرفاق:

هــناك مجموعة من اساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في جماعة الرفاق ويكمن اجمالها في النقاط التالية :

-**الـثواب الاجتماعــي والتقبل** عندما يتفق العضو في سلوكه مع معايير مجمــوعة الأطفــال فيحظــى العضو باهتمام وانتباه باقي الأطفال وهذا القبول والاهــتمام تعزيــز لــذلك السلوك الذي أظهره العضو (الطفل الجديد) ومنحه احتراما وتقدير خاصا ويمكن وضعه موضع القائد (كما ذكرنا عن القيادة) أو في السماح لبعض اعضائها بالمشاركة ببعض النشاطات التي تضم المجموعة.

-**العقاب والزجر والرفض الاجتماعي:** وهذا يكون في حالة الخلاف بين اعضــاء الجماعة أو مخالة العضو لمعايير مجموعة الأطفال مما يوقف سلوك النشاط ويطفيه ويتمثل هذا العقاب بالاستهزاء أو المقاطعة أو حتى النبذ والرفض المستمر.

-**تقــديم نماذج شخصية يتوحد معها اعضاء مجموعة الأطفال** فقد يكون طفلا لسبب ما (كشخصية الجذابة، نشاطه، ذكائه، محبته لزملائه) نموذجا ومثالا يحــتذى به، فيتوحد معه سائر الاعضاء أو بعضهم فيصبح القدوة والمثال لباقي المجموعة ويزيد التجمع حوله بمثابة مثال أو قدرة.

-**المشاركة في النشاطات واللعب:** فاللعب يخلق الجو النفسي الاجتماعي الــذي يحيط الطفل بكافة انواع الراحة النفسية فعن طريقه يحقق اشباع لرغباته ويحقــق بعــض اهدافــه المرجوة، فقد يقفز النمو الجسمي الملائم وينشط كافة اعضــائه، وقــد يضحك فيحقق اتزانه الانفعالي، وقد يحب اقرانه فيحقق النمو

الاجتماعـــي، فاللعب يساعد الطفل على الوصول الى مستوى من النمو يناسب عمره فهو في لعبة يخالف القواعد والضوابط التي تفرضها الاسرة.

(اجلس هنا، اياك إن تكسر الزجاج، تمتع بالهدوء).

فهو يتخلص من سائر ممثلي السلطة ويتخلص من رقابة الاهل والوالدين وسيطرته وهذا امر ضروري لسلامة نموه الاجتماعي وشخصيته التي تتجه نحو الاستقلال ولذا كانت جماعة الاتراب بمثابة عالم تجريبي وتدريبي يملأ المرحلة بـــين ســـيطرة الوالدين والاسرة وسائر المؤسسات التطبيع الاجتماعي واستقلال الرشد.

- **تحقـــيق واشباع حاجات كحاجة الانتماء والمحبة،** فالطفل كغيره من الكبار بحاجة إن يكون مقبولا منتميا الى جماعة، فهو قد انتمى الى‌اسرة تقدم له انـــواعا مـــن الحنان والمحبة على حسب كل اسرة وتربيتها الخاصة ولكنه في جماعـــة الاتـــراب يشـــعر بالانتماء ومحبة هذا الانتماء لانه يتعامل مع قرناء متساويين معه في العمر وبعض الصفات الاخرى، فهو عندما يتقاسم الافراح مع اصـــدقائه، ويقـــدم حلوى لصديقه أو صديقته أو هما يقدما له ذلك يشعر باشباع الحاجـــة الـــى الانتماء، فرفض المجموعة للطفل قد يعرضه لخبرة نفسية مؤلمة وخصوصـــا انـــه انـــتقل من مركزية الى عالم اجتماعي صغير فيه الكثير من الأطفـــال اقرانه فم يعد محط اهتمام الجميع كما هو في اسرته ولكنه ينتقل الى مكان مليء بالمجموعة فهو بحاجة الى كسب انتماء ومحبة المجموعة (شحادة، 1986).

فالاطفال القرناء يكونون الافق الجديد المكتشف الذي ينقل الطفل الى حياة اجتماعية ذات طابع جديد (Allen, 1998).

التاثر العام لجماعة الرفاق على الطفل:

1- المساعدة في النشاط الجسمي عن طريق اتاحة افرص في النشاط الرياضي.
2- تكوين معايير اجتماعية وتنمية الحساسية والنقد.
3- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيادة (تم ذكرها سابقاً).
4- اتاحة فرصة التجريب والتدريب على الجديد من السلوك.
5- اتاحة فرصة التقليد وتحمل المسؤولية.
6- اشباع الحاجة للمكانة والانتماء (نمر، 1985).
7- تفريغ الطاقات عن طريق اللعب وتقليد الكبار بعيدا عن رقابة الاهل.
8- تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.
9- التزويد بالخبرات والمعلومات التي لا يتقاها عن طريق الوالدين والاخوة (شكور، 1989).

إذاً كما ذكرنا جماعة الاقران لها الاثر الهام في حياة الطفل وفي كافة اشكال نموه وقد بينت نتائج الدراسات على أطفال ما قبل المدرسة إن هؤلاء الأطفال يميلون الى تكوين علاقات اجتماعية مع ابناء جنسهم اكثر من تكوين علاقات مع ابناء الجنس الاخر كما إن التشابه في العمر الزمني والاجتماعي والنشاط البدي والذكاء وتشابه الميول والاتجاهات تؤثر الى حد كبير في تكوين العلاقة بين الأطفال وعقد الصفقات فيما بينهم (سمارة، 1993).

6- العزلة الاجتماعية:

وهي شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات (مع الرفاق) فعندما لا يقضي الطفل وقتا في التفاعل مع الآخرين تكون النتيجة عدم حصوله على تفاعل ايجابي كاف، فالاطفال الخجلون يرغبون عادة في العلاقات الاجتماعية

ويـــبذلون محاولات لاقامتها، الا إن العزلة الاجتماعية استجابة اكثر شدة حيث يسعى الأطفال الى تجنب الآخرين.

وتعني الاجتماعية الصحية والتفاعل مع مجموعة والشعور بالانتماء، اما العزلة فتعني الانفصال عن الآخرين وبقاء الشخص منفردا وحيدا معظم الوقت، يـــبدأ الانفصــــال عن الآخرين في اغلب الاوقات الاسباب ليست ضمن سيطرة الشــــخص، ثم يأخذ الفرد بالانسحاب بشكل متعمد اكثر فأكثر، ويمكن إن نفرق بـــين الخجــل والانعــزال، فالخجل هو فقد المبادرة وعدم الارتياح في حضور مجموعة كبيرة من الناس، لكن الشخص الخجول يستمر في البحث عن اتصال اجتماعـــي، بيـــنما الانعزال هو رفض الوجود مع جماعة والدخول في علاقات اجتماعية أي الامتناع عن التفاعل الاجتماعي والعزل الاجتماعية ترتبط ارتباطا مـــرتفعا بمشـــكلات اخـــرى مثل الصعوبات المدرسية، وسوء تكيف الشخصية العامة، والمشكلات الانفعالية في مرحلة الرشد. (شيفر، 1989).

ونجد إن الحساسية تتشابك كثيرا مع موضوع العزلة الاجتماعية، فالشعور بالعزلة هو الشعور شخص وحيد وعاجز فيكون هذا الشعور من شخص حساس لا يستطيع العيش والمبادرة في مجتمع جديد ولا يقدر على تجاوز هذه الصعوبة لذلك يحتاج الطفل الى مساعدة اهله ومعلميه (القائمي، 1996).

لـــذلك يمكـــن القـــول إن الســـنوات الأولى من عمر الطفل ينتقل بها من الانعـــزالية (اللعب الانعزالي) الى الاجتماعية (التفاعل مع الاقران) وخصوصاً عـــند دخـــوله روضــــة الأطفال، فيظهر الطفل الانعزالي ويظهر بالتالي الطفل الاجتماعـــي من خلال لعبة وتفاعله مع اصدقائه ووده ومحبته للوجود معهم أو انسحابه عنهم وكره وجوده معهم.

فالســـنوات الأولـــى من عمر الطفل (هي سنوات اساسية وقاعدة اساسية لسنواته التالية فيها يبدأ بالتفاعل مع اشخاص جدد بعيدا عن والديه واخوته وفيها يكـــون الطفـــل قـــيما ومفاهـــيم جديدة عن ذاته ويهتم بمدى تقبل المجموعة له

(المعلمــة، الاصــدقاء) وفــيها يطور الطفل طرقا جديدة للتعامل مع الآخرين ويتضح فيها انتماء الطفل للجماعة أو انسحابه عنها وهذه المرحلة بصمة تترك اثارا متعددة في بناء شخصية الطفل) (صوالحة، 1994).

ونجــد إن الخجــل مرتبط بالعزلة الاجتماعية كذلك ضعف الثقة بالنفس يرتبط بها، فالطفل الذي لم تنم لديه الثقة بنفسه وبقدراته يخاف من المبادرة في القــيام باي اعمال أو انجاز فهو يخاف الفشل ويخاف التانيب لذا فهو يتردد في القــيام باي علاقة جديدة أو انجاز علاقة اجتماعية لانه يخاف الفشل فيها وهذا الخوف متعلم في اغلب الحالات وهذا يعود لتربية الطفل وسلطة والديه القاسية (يخاف إقامة علاقة لأنه ينقصه الثقة بالنفس) وفي احيان اخرى تربية المعلمة أو المعلــم الخاطــئة في روضة الأطفال والتنافس الشديد بين الأطفال، فيفقد الطفل الثقة بنفسه ويبتعد عن الآخرين (الرفاعي،1989).

حيث يقول اريكسون إن النجاح في نمو الانسان يؤدي الى تحقيق ما يلي:

1- الثقة بالنفس.
2- الذاتية وهي ثقة الطفل نفسه وبوالديه ويتقبل ويقبل مساعدتهم.
3- الشــعور بالكفــاءة الاجتماعــية الناتجة عن نجاح الفرد في تحقيق مهارات مفيدة.
4- المبادأة وهي القدرة على مواجهة الاحداث.
5- تحقيق الذات وتعني بلورة الشخصية فرد مستقلا لذاته واثقا بها.
6- الالفــة وتعني القدرة على ايجاد علاقات ايجابية مع الاصادقاء دون ذوبان شخصية الفرد.
7- الكرم وهو الرغبة في العطاء (فالحياة اخذ وعطاء وليس اخذ فقط).
8- تكامل الذات وهذا يكون في تمثل قيم وعادات المجتمع وتقاليده عندما يراها ذات فائدة (الرفاعي، 1989).

وهذا يقع على عاتق الاسرة بالدرجة الأولى، فالاسرة في نظر (بيرستر) تدمج الأطفال في الثقافة الاجتماعية حين تحقيق نوعا من الاستقرار المتوازن، فهي الجسر الذي ينقل الى الأطفال الافكار والقيم والمفاهيم وهذا هو عمل الوالدين أولا ثم المدرسة والمجتمع بالدرجة الثانية (العوا، 1991).

ونجد إن اكثر الاجواء ملائمة لتفاعل الطفل الاجتماعي هو الجو الديمقراطي فالاب لا يمثل السلطة لانه الاب وكفى بل لانه قدوة مثلى وحسنة للابن، فهو النموذج الجيد الذي يحتذي به الطفل، فالطفل في الاسرة الديمقراطية يشعر باستقلالية وتعبير حر عن رايه، فالتخاطب قائم والحوار مسموح والثقة ممنوحة، فكل اعضاء الاسرة لديهم الحق في التعبير عن النفس واتخاذ القرار (حسب عمره طبعاً) فكل شيء يناقش ولا يوجد حصر أو رفض مطلق لرأي أخذ والنتيجة إن مثل هذا النموذج الديمقراطي داخل الاسرة يؤثر على شخصية الطفل، فينطلق الطفل ويكون له عقلية اجتماعية متفتحه قادرا على اقامة علاقات الاجتماعية مع الاقران، ولا يعني هذا الطفل الا من تجربة المجتمع الجديد عند التحاقه بروضة الأطفال وسرعان ما يختفي لديه هذا الشعور مع الوقت، اما الطفل الاسرة الدكتاتورية فيكون قلقا خائفا فاقدا الثقة بنفسه، ولذا على المعلمة مقابلة والدي الطفل لمساعدته على التفاعل الاجتماعي السليم.

وهنا على الاهل مساعدة الطفل عن طريق التحرك الاجتماعي ودفعه بالانجذاب نحو الآخرين واعادة الثقة بنفسه وبالاخرين ومتابعة علاقته مع اقرانه ووقايته من الانسحاب الاجتماعي (حقي، 1996).

ويجب ذكر نقطة هامة في هذا المجال (إن العزلة الاجتماعية قد تشير الى وجود مشكلات نفسية اكثر تعقيدا أو شمولا لدى الطفل فنجد بعض المنسحبين اجتماعيا ينسحبون الى عالم الخيال فيجدونه اسهل من مواجهة الواقع عندما يكون غير سار ويشكل الانسحاب هنا ميكانيزما دفاعياً،حيث تدافع الانا عن نفسها ضد وقائع الحياة المحيطة وغير المقبولة (السلطة الدكتاتورية، الاسرة

القلقـــة، الشـــجار الدائم بين الوالدين وغيرها من المشكلات). بخلق عالم خيالي بديل تبعث الاقامة فيه على السرور وهذا يسمى بالانسحاب الخيالي وينغمس فيه جمـــيع الأطفال تقريبا في اوقات معنية ولمدة محدودة ولكن ا لخطر اذا انغمس الطفل انغماسا طويلا، والجدير بالذكر إن هناك اطفالا يهربون من واقعهم المؤلم على نحو شديد لذلك عندما تزداد درجة انسحاب الطفل فيجب على الاختصاصي التدخل لتحديد درجة الانسحاب وحدودها (هربت).

ونجـــد إن الانســـحاب والاجتماعـــية يظهران على الطفل كما اسلفنا من الملاحظة والمتابعة للاسرة والمعلمة في الروضة فالاطفال الانعزاليون يتميزون بالخصائص التالية:

1- عدم المشاركة في النشاطات مع غيرهم من الأطفال
2- عدم اللعب الجماعي أو تجنبه.
3- التعامل بطريقة بعيدة عن الود والمحبة.
4- تجنب المبادرة والتعامل مع الآخرين.
5- قضاء معظم الوقت بشكل انفرادي انسحابي وتجنب محادثة الآخرين والخجل الشديد عند الحديث معهم (الرفاعي، 1989).

ويقـــدم إسماعيل مجموعة من النصائح للاسرة بشان الطفل الانعزالي اذا كـــان طفلـــك انعزاليا فلا تقلقي أو تعتقدي انه غير طبيعي أو إن هذ هو طبعه فالطفل لا يولد هكذا وانما يكتسب هذه الصفة من طريقة معاملتنا له، فالطفل قد ينسحب عند دخوله مواقف جديدة، فانه يصمت وينسحب، وفي هذه الحالة يجب عدم زيادة قلقه بالاصرار على اشتراكه في الموقف ولكن يجب تشجيعه تدريجيا بادماجه بالحديث في الالعاب مع الأطفال الآخرين.

فدخـــول الموقـــف الجديد ببط اذعن للنجاح حتى يشعر الطفل بالاطمئنان والتعود على هؤلاء الأشخاص لترك الحرية للطفل والاستقلال باختيار اصدقائه وطريقة كلامه وطريقة لعبه (إسماعيل، 1990).

وقد اكتشف الدراسات إن الطفل غير الاجتماعي والهجومي ياتي من اسر تعاني من كراهية الوالدين اما الطفل الاجتماعي فياتي من اسر لا تعامله بروح الكراهية والتسلط ولكنها متهاونة في تربيتهم أي من اسر متسامحة وقد يكونون من اسر ديمقراطية كما اسفلنا (الجولاني، 1997).

وتـــدل دراسة جاريسون واخرون (K.C.Carrison) إن هناك اهمية كبيرة لاختلاط الطفل بغيره من الأطفال في مثل سنه وكذلك بالكبار من خارج اسرته (مخرز، 1999).

اذا العـــزلة الاجتماعـــية هي مشكلة يعاني منها بعض الأطفال في بعض الاوقـــات اما اذا ازدادت المشكلة واصبح الطفل يعاني منها كل الوقت فهنا على الوالدين والمربين والمختصين مساعدة الطفل تدريجيا للتخفيف من حدة المشكلة والانطـــلاق بـــه الى عالم اجتماعي يتخلص به الطفل من الانطواء الذي يعاني منه.

أسباب العزلة الاجتماعية:

يمكن اجمال العزلة الاجتماعية في النقاط التالية:

1- الخوف من الآخرين:

فالخـــوف مـــن الآخرين يدفع الطفل الى الانعزال عنهم لانهم لا يشكلون بالنسبة له مصدر راحة فهم مصدر للالم النفسي وهذا الخوف يتشكل لدى الطفال حتى في عمرهم المبكر، وهذا يعود الى قوة السلطة الوالدية (السلطة الدكتاتورية كمـــا اشرنا لها سابقاً) فالولدان القاسيان الصارمان، الغاضبان غير قادران على منح الطفل العطف اللازم له فيشكلان للطفل الرغبة في الانسحاب مع الاتصال

بالاخرين اذ يصبح الناس مقترنين بالالم وتصبح الوحدة مقترنة بالامن والمتعة كما إن الخبرات المبكرة مع الاخوة والرفاق يمكن إن تؤثر على شكل التفاعل الاجتماعي اللاحقة، فالاطفال الذي يعاملون باغاظة واحراج غالبا ما يصبحون شديدي الحساسية والمراقبة للذات ويتوقعون استجابات سلبية مع الآخرين (شيفر، 1989).

2- عدم الحوز باعجاب الجماعة:

فالاطفال الذين يعتقدون إن الجماعة تبدي اعجابا اتجاهم يكونون على استعداد لتنمية ثقتهم بانفسهم واقامة علاقات اجتماعية معقولة واما الأطفال الذي لا يعتبرون انفسهم مصدرا لاعجاب الجماعة يكونون على استعداد لتنمية الشعور بالدونية والانسحاب وتلعب القدرات الجسمية دورا في هذا المجال، فالولد القوي والبنت الجذابة يكونان على استعداد كبير لاقامة علاقات اجتماعية اما الولد النحيل الصغير الحجم، والبنت غير الجذابه فيميلان الى الانسحاب.

3- التطابق مع الوالدين:

فالوالد القادر على اقامة علاقات اجتماعية، قادرا على ادماج الطفل وتنمية ثقته بنفسه وبالجماعة فيكون داعيا لان يكون الطفل مندمجا غير منطو اما الاباء الذين يعرقلون انشطة اطفالهم، تربيتهم قائمة على الحزم الشديد غير المقبول، الحادين من تصرفات الأطفال واعطائهم حقوقهم في التحدث وابداء الراي، فيميل هؤلاء الأطفال الى الانسحاب والانعزال عن الجماعة.

4- نقص المهارات الاجتماعية:

فبعض الأطفال تنقصهم المهارة في اقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ولذا فمن المهم إن ندرس حالة كل طفل على حدى وحسب مرحلته العمرية لان الاباء بذلك يستطيعون تحديد المهارات التي يحتاجها أطفالهم.

فقــد لايكــون الأطفــال قد تعلموا القواعد السليمة مثل المبادرة السليمة، انتظار الدور التحدث مع الرفاق، احترام المعلمة، تقديم الافكار حول الالعاب ن ممارسة الاخذ والعطاء، فبض الأطفال قد تعلموا الاخذ فقط في اسرتهم، اما الان فقــد تجمــع أطفال كثر في مكان واحد، فعدم افهام الطفل المسارات الاجتماعية وكــيفة الــتفاعل الاجتماعي قد يعيق نمو الطفل الاجتماعي لذا كان تعليم الطفل وادماجه في العلاقات الاجتماعية داعيا لنمو الاجتماعي السليم.

5- رفض الوالدين للرفاق:

فقــد يرفض الوالدان صحبة اطفالهم للرفات، كالجيران، والاصحاب في الروضة، وغيرهم بحجة إن الاصدقاء قد يكونون غير جيدين أو يعلمون اطفالهم اشياء غير محببة، فيحجبون اطفالهم عن هذه العلاقات الاجتماعية، ومع مرور الــوقت يصــبح الطفل نفسه نافرا ومبتعدا عن هذه الاجواء الاجتماعية لتتبلور شخصــيته ن فيصبح طفلا منسحبا منعزلا مبعدا عن الآخرين ومن جهة اخرى يبــتعد الأطفال الآخرين عن هذا الطفل الانهم يشعرون بانهم غير مرغوب فيهم مــن قــبل الطفل المنسحب ن فالاطفال عادة يحبون الطفل الاجتماعي الجذاب بحديــثه ونشــاطاته، امــا الطفل المنسحب فتصبح العزلة مصيره والعلاقة مع الآخرين لا تشكل لذة بالنسبة له (علي موسى، 1985).

إذاً فتــرة الطفولة المبكرة هي من اهم الفترات في تشكيل شخصية الطفل وتحديــد معــالم سلوكه الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية في الاسرة هي العملية التــي يقــوم بها الوالدان لناء شخصية الطفل الاجتماعية وتحديد دوافعه وقيمة اتجاهاتــه بشــكل يتلائم مع المجتمع الذي يحيط به وتفاعل الطفل في اسرته أو خارجهــا يتاثر بنوع واسلوب الوالدين المحدد للنمو الاجتماعي فاما إن يتفاعل الطفــل مع اقرانه أو إن ينعزل عنهم وما إن يقود الأطفال الآخرين أو ينقاد لهم وهذا يتحدد حسب ملاحظة الطفل وملاحظة ذويه ومربيه لهم لفترة معقولة نسبيا

والطفــل يقلد اسرته وذويهم واقرانه في الكثير من السلوكيات الاجتماعية وهو يتمــثل النموذج الذي يتوحد معه وهذه تكون وكانها عملية لا شعورية يقوم بها الطفــل، والوالدان القادران على غرس المفاهيم الصحيحة هما الوالدان القادران علـــى خلق شخصية متوازنة نفسا واجتماعيا و اذا اراد الوالدان إن ينمو طفلهما مــن الناحية الاجتماعية عامة وفي الجوانب المدروسة خاصة عليهما إن يدركا حقــيقة مــؤداها إن أسلوب معاملتهما لطفلهما يحدد إن حد كبير نمط شخصيته وقدرته على التفاعل الاجتماعي السليم مع عناصر البيئة المحيطة به.

الفصل السادس

موضوعات في النمو الخلقي والاجتماعي

الفصل السادس

موضوعات في النمو الخلقي والاجتماعي

لقد أصبح ربط القيم الأخلاقية للطفل بالممارسات السلوكية من المهام الرئيسية للتربية، ويرتبط السلوك الأخلاقي بالسلوك المقبول اجتماعياً، أو السلوك غير المقبول اجتماعياً، لذلك لا يمكن فصل السلوك الأخلاقي عن كونه سلوكاً اجتماعياً مقبولاً وأن السلوك اللاأخلاقي سلوكاً لا اجتماعياً.

وقد بياجيه تصوراً جديداً لنمو الحكم الخلقي لدى الأفراد، فقد انطلق في اهتمامه بالنمو الخلقي من أن جوهر الأخلاق والسلوك الخلقي هو: احترام القوانين والمعايير التي يقوم عليها النظام الاجتماعي والإحساس بالعدل، حيث دارت أبحاثه حول احترام السلطة والتحكم بالذات وضبطها.

وفيما يلي عرض لبعض الموضوعات الخاصة في النمو الخلقي والاجتماعي والتفسيرات النظرية لتطورها:

تناول بياجيه تطور معنى الكذب، واقترح ثلاث مراحل لتقويم الكذب عند الأطفال وهي:

1- الكذب خطأ وهذا يستوجب العقاب وإذا أمكن التخلص من العقاب يصبح الكذب مسموح به.
2- الكذب خطأ في حد ذاته ويبقى كذلك حتى بعدما يمكن التخلص من العقاب.
3- الكذب خطأ لأنه ضد الثقة المتبادلة والتعاطف القائم بين الطفل والقواعد التي أصبحت بالتدريج شيئاً داخلياً وأصبح يخضع لها الطفل ويستنكر كسرها تحت تأثير التعاون المتبادل بينه وبين الكبار.

أمـــا مفهوم السرقة فيرى بياجيه أن الطفل حتى عمر التاسعة يسرق دون قصـــد، وبعـــد التاسعة حسب نوع السرقة، فإذا فإذا كان لإشباع رغباته يستحق العقاب أكثر من الذي يسرق رغيب ليساعد صديقه الفقير.

في السنوات الأولى من العمر حتى السابعة مفهوم الطفل عن السرقة يبقى غامضاً.

بعـــد السابعة يتضح مفهوم السرقة ويصبح مرتبط بالمعايير الأخلاقية كما يتطور مفهوم العدالة عند بياجيه في أربع مراحل هي:

1- فـــي المـــرحلة الأولى 2-5 سنوات العدالة تنبثق من اتباع القواعد، الطفل على أية حال لا يستطيع التمييز بين قواعده الخاصة والقواعد المنتقاة.

2- فـــي المـــرحلة الثانية 6-8 سنوات العدالة تنبع من تقبل جانب واحد حـــيث الأخـــلاق والقـــواعد تفرض على الطفل من قبل الراشدين، العلاقـــات بين الراشدين تؤخذ على أنها مميزة خارقة، وبين الأطفال بدرجة متدنية تقود الطفل إلى تطوير (العدالة العائلة) ويؤمن بالعدالة الحالية، التي تطورت كنتيجة لاعتقادات الطفل في أن القواعد دائمة ومقدسة.

3- الأطفال في عمر 8-11 سنة يطورون احترام ناضج يزدهر كنتيجة للعلاقات التي تنشأ بين الرفاق حيث الطاقة والحيوية تبدأ في الظهور مـــع الـــبلوغ، القواعد يتم رؤيتها كرجل قانون وتعتمد على الاتفاق، ووفقاً لمبدأ العدالة الجزائية التي تحكم تفكير الطفل وهي بالتالي تمثل المرحلة الثالثة.

4- بياجيه يؤمن أن العمر من 12-14 سنة الأطفال يطورون فيه قواعد جديـــدة لكي تتفق مع كل المواقف المحتملة، تفكير الطفل الخلقي لا يعـــتمد فقط على فردية الشخص أو العلاقات بين الأشخاص، ولكن

أيضاً يعتمد على القضايا المختلفة الاجتماعية والسياسية، هذه هي المرحلة الرابعة من تطور العدالة التي يطلق عليها (عدالة التوزيع).

عدالة التوزيع وفقاً لبياجيه تشير للحساسية تجاه القضايا الإنسانية، وللتجنب الإيجابي لطريقة تطور الطفل بعيداً عن تقييد الراشدين، إنها تمثل المرحلة الأخيرة من التطور الخلقي.

تطور الإيثار عند الطفل:

الإيثار من أهم القيم الأخلاقية للإنسان لأنه يشكل القاعدة الأساسية للتماسك الاجتماعي وتعميق مبادئ التضحية، إذاً لا يمكن أن يكون هناك استعداد للتضحية والفداء عند الطفل غير أن يبدأ بالإيثار، لهذا نجد تراثنا العربي والإسلامي يزخر بالشواهد وتأكيد أهمية السلوك الإيثاري.

تعد دراسة السلوك الإيثار واحدة من المجالات التي تستحوذ على اهتمام المعنيين في علم النفس الاجتماعي في السنوات الأخيرة. كما تطورت البحوث المعنية بسلوك الإيثار في اتجاهات مختلفة وبحث علماء النفس أصول الإيثار والظروف الخاصة التي تسهل ظهوره وارتباطات الشخصية بالسلوك الإيثار والأحداث السابقة والمصاحبة للتنشئة الاجتماعية للإيثار والمبادئ التي تتحكم بتطور السلوك الإيثار.

وقد فسرت النظريات النفسية سلوك الإيثار بحسب المنظور الخاص بكل نظرية، وفيما يلي عرض لبعض التفسيرات النظرية والنماذج التي تناولت الإيثار.

نماذج تفسر تطور الإيثار (التعاون):

أولاً- نموذج ريست في تطور الإيثار:

وضع ريست منظوراً جديداً لرؤية البنى المعرفية في التفكير الخلقي وهو (التعاون) أي أن تفسيره لمراحل كولبيرج على بعد أنظمة التعاون قائمة على أساسين هما:

1- التقدم من مرحلة إلى أخرى يتمثل في ظهور طرائق أكثر ملائمة، لإدراك الكيفية التي يجب أن تقوم عليها العلاقات بين الناس.

2- التقدم يكمن في كيفية إعطاء التوازن لمصالح الأطراف المشتركة ورغباتهم. أي كيف نصل إلى توازن بين مصالح الأطراف المشتركة كافة داخل النظام التعاوني.

وهذا التوازن يحدد وضع العدالة داخل كل مرحلة من مراحل التطور الخلقي الخاص بالتوازن التعاوني التي وضعها ريست مناظرة لمراحل كولبيرج في تطور الحكم الخلفي وهي:

المرحلة الأولى: المحافظة على الذات، وفي هذه المرحلة يكون مبدأ التعاون من خلال علاقة الطفل بوالديه، ويكون كل شيء محدداً له (افعل، لا تفعل)، وأن عليه أن يطيع الأوامر ليتجنب العقاب، وهنا ميزان العلاقة التعاونية بين الطفل ووالديه غير متوازن، لأن الطفل لا يشارك في وضع قواعد التعامل معه، وليس له أن يناقش.

المرحلة الثانية: المحافظة على الذات التبادلية، وتتوضح في هذه المرحلة في شعور الفرد بأن له حقوقاً وعليه واجبات. والصورة هنا هي عبارة عن فردين يريدان التعاون ويقدمان المساعدة لبعضهما ما دامت هذه المساعدة لا تتعارض مع مصالح من يقدمها.

المـرحلة الثالـثة: المحافظة على العلاقات الشخصية، ويظهر في هذه المـرحلة نوع جديد من أنواع التعاون القائم على لعب الدور التبادلي وفي هذا الـنوع مـن الـتعاون تنشأ علاقات أكثر استقراراً وتوازناً قائمة على المشاعر الشخصية.

المـرحلة الـرابعة: المحافظة على كيان المجتمع، تتوسع دائرة التعاون القـائم علـى لعب الأدوار التبادلية وإمكانية إنشاء علاقات جيدة وواسعة تربط الأفراد على أساس أدوارهم ومراكزهم في المجتمع.

المـرحلة الخامسـة: المحافظـة علـى كيان الأفراد كونهم بشراً داخل المجتمع وأساس هذه المرحلة هي عملية بناء القوانين التي تعكس الإرادة العامة للأفراد، مع إعطاء فرصة لكل فرد للتعبير عن رغباته.

المرحلة السادسة: المحافظة على كيان الإنسان في كل مكان وزمان، أي تحرر المرحلة الخامسة من الزمن. (فتحي، 1983).

ثانياً- نموذج بارتال:

افتـرض بارتـال إطـاراً نظـرياً لـتطور الإيثار وفق المنهج المعرفي التطوري. فقد افترض أن سلوك الإيثار هو حالة خاصة لسلوك المساعدة، وعلى الرقم من إمكانية أداء سلوك المساعدة نتيجة لدوافع مختلفة إلا أن سلوك الإيثار هو فعل أو تصرف معقد يستلزم مهارات معرفية معينة من أجل أن تكون هناك قدرة على أدائه، ولكون فعل الإيثا سلوكاً خلقياً لذا فإنه يتألف من:

1- تحديد قصد النوايا أو حاجات الآخرين في تقديم المساعدة.

2- الأداء الطوعي للفعل.

3- اعتبار فعل المساعدة غاية بحد ذاته.

4- عدم توقع أية مكافأة خارجية.

وهكـذا فإن فعل الإيثار يتطلب مستوى متقدماً من وجهة النظر المعرفية والاجتماعية وتطور الحكم الخلقي. كما أن القدرة على التفكير في نوايا الآخرين والقدرة على إرجاء إشباع الحاجات، والتنبؤ بتتالي فعل المساعدة، وعلى الأخذ بالاعتـبار أشـكالاً مخـتلفة من البدائل والتي تكون كلها ضرورية لأداء فعل الإيثار.

وتتطور هذه المهارات مع تقدم الفرد في العمر الزمني.

ويقترح بارتال وأتباعه ست مراحل في تطور سلوك المساعدة هي:

1- الإذعـان المصـاحب بتعزيـز ملموس مادي: وفيه ينفذ الطفل فعل المسـاعدة اسـتجابة لطلب أو أمر لكن يصاحبه وعد واضح بمكافأة ملموسة أو تهديد صريح بالعقاب.

2- الإذعـان الـذي يـؤدي فيه الطفل فعل المساعدة انصياعاً لطلب من السلطة.

3- المبادرة الداخلية مع مكافأة مادية ملموسة وفيه يبادل الطفل مع توقع تلقي مكافأة ملموسة بالمقابل.

4- السلوك المعياري: وفيه ينفذ الطفل المساعدة من أجل الإذعان لمطالب المجتمع والحصول على الاستحسان الاجتماعي.

5- التبادلـية المعممـة: وفيها يبادر الأفعال بفعل المساعدة لاعتقادهم أن الـنظام المنـتظم من التبادلية المعممة يسيطر على سلوك المساعدة فحينما يحتاجون المساعدة يوماً ما سوف يتم مساعدتهم.

6- الإيـثار: وفيه يبادر الأفراد طوعاً لأفعال المساعدة كغاية بحد ذاتها، بدون توقع مكافآت خارجية. (Bar-Tal, 1982)

ثالثاً- نموذج سيالديني:

مــن الــنماذج التــي حاولــت ان ترتبط السلوك الايثاري بفعل التنشئة الاجتماعــية ونموذج (سيالدليني) يفترض ان السلوك الايثاري يتم تنشئة الافراد علــيه اجتماعــيا، ويؤكد سيالدليني على مسار مؤلف من ثلاث خطوات متتالية يبني فيها الطفل معيار الايثار وهي:

- **المرحلة الاولى (الصف الاول الابتدائي):** وفي هذه المرحلة يعتقدان ايه افعــال شــبيهة بالايــثار تؤدي على نحو متفرق ودون وعي من جانب الطفل وتظهــر هــذه المرحلة عند تلامذة الصف الاول الابتدائي حيث ان قلة الوعي بمعيار الايثار الضمني يؤدي الى افتقار الاستجابة بشرط المشاهدين التقويمي.
- **المرحلة الثانية (الصف الثاني، الثالث الابتدائي):** وتنطبق على ادراك الطفــل مــن ان وكــلاء التنشــئة الاجتماعية (الوالدين – المعلمين، الراشدين) يضــعون قيمة على سلوك الايثار ويستجيبون على نحو محبب ومستساغ لمثل هذه الافعال. ويتوقع من طفل هذه المرحلة ان يكون ايثاريا في ظل وجود وكيل اجتماعي ولكن ليس في غيابه.
- **المرحلة الثالثة (الصف الرابع):** في هذه المرحلة يصادق الطفل على المعــيار الاجلة، وهكذا سيكون اثياريا على الارجع في السر والعلانية والانتقال من المرحلة الثانية الى الثالثة عملية موسعة تمتد لاكثر من سنة.

هذا النموذج يستند على العملية الاجتماعية – المعرفية وهي تحديد الطفل لمؤشرات افراد اخرين وان القدرة على اخذ ادور تتوسط المرحلة الانتقالية من المــرحلة الاولــى الــى المرحلة الثانية من المراحل السابقة من خلال العرض السابق للمناهج والنماذج يمكن استخلاص ما يلي:

اختلفت وجهات النظر حول اساس الايثار فبعضها يشير الى انه موروث والاخــر يؤكد انه متعلم أما من خلال تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية او من خلال عملية النضج.

وتشير الكثير من الدراسات الحديثة الى أن الإيثار يبدأ في وقت مبكر من حـياة الفـرد ويتخلى بطريقة مختلفة وقد وجد هاي ورانيكلولد ان هناك معالم لتطوير سلوك المساعدة الاجتماعية المبكرة يتلخص بما يلي:

- **العام الاول: من الولادة حتى عمر 6 اشهر**
  - يسـتجيب الطفـل بشـكل ايجابـي للآخرين فهو يبتسم ويضحك مع الاخرين.
  - يشارك في ألعاب اجتماعية (الاختفاء والظهور فجأة مع اصدار صوت دي).
  - يسـتجيب بشـكل انفعالي للشدائد التي يتعرض لها الاخرون (فهو إما يبكي مع الاخرين او يغضب لاضرابهم).
- **العام الاول: من عمر 6 اشهر الى 12 شهر:**
  - يأخذ دورا فعالا في ألعاب اجتماعية.
  - يظهر سلوك المشاركة.
  - يظهر الحنان (العاطفة) للأشخاص المألوفين.
- **عمر عامين:**
  - يهذب قدرته على الاشارة بالاصبع.
  - ينصاع الى طلبات الاخرين البسيطة.
  - يشير الى معرفته بقواعد الالعاب التعاونية.
  - يظهر معرفته بالمهارات الخاصة برعاية الاخرين.
  - يواسي الاخرين في محنهم.
  - يشارك في عمل يمارسه الراشدون.

- **العام الثالث:**
  - يلفت انتباه الاخرين للأشياء بالكلمات والايماءات.
  - يظهر بشكل متزايد عناية مدروسة ومتواليات المساعدة.
  - يعبر عن نواياه ومقاصده في منح المساعدة ومعرفته بأهداف المهمة.

وإذا كانت الدراسات والبحوث قد أوجدت بأن سمات الشخصية تساعد في التنبؤ بالسلوك الإيثار للفرد، فهناك أيضاً عوامل بينية واجتماعية وعمليات تعلم مباشرة وغير مباشرة تؤثر في إبداء هذا السلوك.

كما أن دراسات أشارت إلى أن القيم الأخلاقية مثل الإيثار والكرم يمكن أن تكتسب عن طريق الإرشاد والوعظ بل عن طريق القدوة، ونماذج السلوك الإيثار ليست محصورة في الأسرة أو في المدرسة بل والتلفزيون كذلك.

تطور العدالة عند الاطفال:

أكدت عموم الديانات السماوية على عدة مفاهيم وقيم منها، الصدق والامانة والاخلاص والوفاء والعدالة ودعت الى التمسك بها والتحلي بها من قبل البشر.

ويلاحظ إن من بين هذه المفاهيم مفهوم العدالة، والتي ذكرها الله في كتابه العزيز كقوله تعالى "إن الله يأمر بالعدل والاحسان وآيتاء ذي القربى وينهي عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون" وتأتي نظرة الاسلام شمولية في قضية العدل ولا تقتصر على الحاجات البيولوجية فحسب، وانما تتجاوز الى شتى العقبات والممارسات التي تواجه، والمبادئ العادلة تستجيب لحاجات الناس جميعا وليس لا حداها دون غيرها.

"يا أيها الذين أمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنئان قوم على الا تعدلوا هو اقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعلمون".

ومــن جانب علماء النفس فقد ظهرت بعض الدراسات التي تعكس وهات نظـــرهم حــول مفهوم العدالة بصورة عامة والعدالة الاجتماعية بصورة خاصة وعلاقتها بالتطور الخلقي وتنشئة الاجتماعية فهم يرون إن إدراك البالغين للعدالة الاجتماعــيةَ يــرتبط بمتطلــبات النمو في الطفولة المبكرة مفترضين ان مفهوم العدالة يبنى على أساس قيمتي " التناسب والمساواة اذ يستخدم التناسب في صف الــتوزيع الفردي للعدالة عندما تكون مخرجات الفرد مرتبطة مع مدخلاته. أما القــيمة الأخــرى المساواة، اذ يتم توزيع المخرجات بالتساوي وان معظم البشر يجب ان يحصلوا على ما يستحقونه في الحياة.

اســتخدم مصــطلح العدالة في بدايات التفكير الاخلاقي والقانوني المدون لــيكون مكافئا للحق عموما، وتألفت العدالة من الفضيلة والانصياع التام للنمط المتحســن والمصادق عليه للسلوك الاخلاقي وفيما يلي عرض لأراء اثنين من المنظرين في العدالة وهم:

أولاً- نظرية بياجيه في العدالة:

حــدد بياجية نوعين من الاخلاق من خلال نتائج دراساته ومشاهداته وفق مباديء النظرية الادراكية التطورية المعرفية وهي:

1- **الاخلاقــية ذات المنشــأ الخارجــي أو الواقعية:** يظهر فيها الطفل متمركــزا حول الذات وعدم قدرته على الفصل بين الذات والأشياء فيرى العالم مــن خلال الذات ويفترض إن الاخرين يرون العالم كما يراه هو. ويعتقد الطفل في هذه المرحلة بمفهوم العدالة الخالدة Immanent . والتي تعني انه اذا ما انتهك فــرد ما المعايير الاجتماعية فانه سيدفع جزاء ذلك بما يتعرض له من الحوادث المادية أو المحن التي يحدثها الرب أو الطبيعة.

2- **الأخلاقــية الذاتية أو الاستقلالية:** هو تحول الفرد من التمركز حول الذات الى المرحلة التبادلية في الفتكير، وهنا يكون للافراد الاخرين وجهات نظر وادوار تختلف عن وجهات نظرة الخاصة.

ويــتطلب تطــور مفهوم العدالة الى المفهوم الأكثر نضجا مروره بأربع مراحل تطور به وهي:

المرحلة الصفرية – إتباع القواعد Following The Rules:

تــبدأ مــن عمر 2-5 سنوات، تنبثق العدالة فيها على اساس انها قواعد مقدســة لا يجوز المساس بها ومفروضة من عالم الكبار وتميز بعدم التميز بين فكــرة العدل والظلم والواجب والعيان، فكل ما يطابق ما تمليه سلطة الراشد هو عدل.

المرحلة الثانية – العادلة التعويضية Ristitutive Justice:

تــبدأ من 7-8 سنوات وتميز بنحو تدريجي للذاتية واسبقية المساواة على السلطة.

ونجــد إن فكرة العقوبة التكفيرية لم يعد الطفل منقاد إليها بالسهولة نفسها كما كان قبل – العقوبة المقبلة هي التي تقوم على اساس التبادل والمساواة تتفوق على أي اعتبار آخر.

المرحلة الثالثة: العدالة العقابية Retibutive Justive:

تظهــر مــن عمــر (8-11) سنة، ويحكم تصرف الطفل في علاقته مع الآخــرين مــبدأ الرد بالمثل. ويتكون فيها مفهوم التبادلية الثنائية – أي: إن يرد الشخص العقوبة التي دفع بها بالمثل.

المرحلة الرابعة: مرحلة العدالة والتوزيع Distributie Justice:

نظهـــر فـــي عمر (11- 12) سنوات، يتميز بالانصاف، وينمو المساواة بإتجـــاه النســـبية وينظر الى الحقوق المتساوية للأفراد فيها عدا الموقف الخاص بكـــل منهم، فالطفل لم يعد يحسب القانون واحد للجميع ولكنه يراعي الظروف الشخصية.

ثانياً- نظرية العدالة عند ديمن:

يخـــتلف ديمـــن عن كويرك وزملائه في الطريق الذي يتبعونه في النمو الخلقي، حيث يهتم ديمن بالسمات الفردية عن تطور المعرفة الاجتماعية الخلقية ويركز علىتطور مبدأ العدل الايجابي في مرحلة الطفولة المتوسطة ويعزو هذا المفهوم الى العمر.

وينظر الى العدالة علة انها وسلية لحل المشاكل أو الصراعات التي تنشأ بـــين الافراد وتبرز في العلاقات الشخصية اليومية نتيجة الاحتكاك بين الطفل واقرانه.

ويرى ديمن إن مفهوم العدالة الإيجابية ينمو ويتطور عند الطفل من خلال سلسلة من الخطوات تتكون من ثلاث مستويات هي:

أ- A-5: تنشـــق اختـــبارات العدالة من رغبة الطفل في الحصول على الاشـــياء أو احـــداث جيده تحدث له ويطلب المصادر لنفسه أو الى أولئك الذي يتصورهم مشابهين له.

ب- B-5: فـــي هـــذه المرحلة لا تزال الاختبارات تعكس رغبات الطفل ولكـــنها تبـــرز علـــى أساس الحقائق الخارجية كالحجم والجنس او الصـــفات الجسمية او المادية الأخرى بالنسبة للأشخاص، كما يظهر لديه احساس عملي فعال بالتساوي وهنا يحاول إن يعطي أي شخص

مـــا على الرغم من تفضيله لأولئك الذي يكبرونه سنا او يدرك انهم مشابهين لذاته.

مستوى الاول ويضم مرحلتين:

أ- A-1: تتصف هذه المرحلة بمبدأ التساوي المطلق للافعال، أي ينبغي تقســيم السلع والمكافأت جميعا بالتساوي بين الاطراف العاملة جميعا ويســاوي الفعــل رد الفعل ويتنقل الطفل بين المبادئ بحرية دون إن يدركا إنها متناقضة.

ب-B-1: يـــدرك الطفــل في هذه الرحلة ذاتية الشخص الاخر، أي إن اللشـــخص الاخر نواياه، فيتخذ قرارا يتوقف على تصرفات الشخص الاخر، لذلك يكون للأشخاص القدرة على تقويم الافعال باها (جيدة) أو سيئة (أفضل أو أسوء) وما الى ذلك.

المستوي الثاني وفيه مرحلتان هما:

1- A-2: يـــتم في هذه المرحلة تكوين مبادئ أخلاقية نسبية نتيجة فهم الأشـــخاص المختفـــين يمكـــن إن يحملـــون مبررات مختلفة ولكنها صحيحة فيما يتعلق بادعائهم للعدالة.

2- B-2: إن اختبارات الطفل للعدالة تأخذ بالحسبان ادعاءات الأشخاص المختلفـــين ومتطلبات الحالات الخاصة وعلاقتها الواحدة بالآخرين، وان المسوغات تعكس الاعتراف بأن الافراد جميعا يجب إن عيطوا ما يستحقونه.

أخذ الدور Roletaking:

يعرف مفهوم أخذ الدور على أنه قدرة الفرد على أن يفهم ذاته والآخرين على أنهم يقومون بملاحظة غيره، وأن ينظر إلى الآخرين نظرته إلى ذاته وأن يحكم على أنماط سلوكه من وجهة نظر الآخرين وذلك بوضع نفسه مكانهم.

كما أن القدرة على أخذ الدور تكون أحد الشروط اللازمة لظهور الكثير من الأنماط السلوكية مثل التعاون والتفاعل الإيثار، ويقترح بياجيه وفليفل أن مهارات أخذ الدور والأنماط السلوكية التي يتبعها الفرد في الاتصال والتي تولدها تلك المهارات تتطور مع تقدم الفرد في العمر الزمني.

وما أن ينمو الطفل ويتطور حتى يتعلم ويكتسب مجموعة كبيرة من المعرفة والمهارات والتي تتعلق بالأشياء الموجودة في بيئته المحيطة به، وما يتعلق بالبيئة البشرية من تعلمه يقع في مجال التعلم الاجتماعي الذي يشمل على مركب من القدرات التي تدعى بأخذ الدور، وفيما يلي عرض لآراء ناقشت مفهوم أخذ الدور وتطوره.

- نظرية ميد (التفاعل الرمزي):

لقد كان ميد السباق في صياغة مصطلح أخذ الدور، إذ يرى أنه كلما انخفض لدى الفرد التمركز حول ذاته ازدادت لديه القدرة على أخذ وجهة نظر الآخرين بعين الاعتبار وتتأثر مفاهيم أخذ الدور والتمركز حول الذات بمتغيرات مثل ألفة الفرد للموقف، وتعقد المهمة المراد أدائها والطبقة الاجتماعية، وقد وصف ميد عملية تمثل اتجاهات الآخرين لمفهوم الآخر المعمم وهو مركب من التوقعات التي يعتقد أن الآخرين يحملونها بشأنه، ويرى أن إمكانية إحراز الفرد الوعي بالذات بشكل غير مباشر من خلال التأمل بالنشاط الاجتماعي، وأن نمو الذات يتزامن مع القدرة على أخذ الأدوار، كما يفترض ميد أن القدرة البشرية على تنسيق الأدوار هي للشعور والإحساس بالذات وبؤرة الذكاء الاجتماعي،

ويــرى أن عملية أخذ الدور تتألف من ثلاث مراحل يتعلم من خلالها الفرد أداء أدوار الراشدين وهي:

1- المرحلة التمهيدية: تبدأ من عمر (1-3) سنوات وفيها يحاكل الطفل السلوك الراشد ويقلده دون فهم حقيقي لما يقوم به.

2- مرحلة اللعب: وتمتد من (3-4) سنوات وتتميز بتغير لسلوكه حينما يفهــم الســلوك ولكنه يحول الأدوار بشكل غريب. ففي لحظة يكون الطفل بناء وفي لحظة رائد فضاء وثالثة شرطياً.

3- مرحلة اللعب المنظم: تمتد من (4-5) سنوات إذ يصبح سلوك الطفل منظماً وهادفاً ولديه القدرة على فهم دور اللاعبين الآخرين.

- أخذ الدور عند فيجوتسكي:

حــاول فيجوتسكي وصف الخصائص النمطية لما دعاه بياجيه بالتمركز الذاتي الاولي المتصل بالبيانات، حيث أكد أن الترميز الذاتي السر للأحداث لدى الفرد غير واف بالغرض منه الناحية الاتصالية ولا يتم الرجوع إليه وان اعاده الترميــز الموســع يكــون فــي العــادة ضروريا ليصبح الاتصال عاما ووافيا بالغــرض، وطبقا إلى فيجوتسكي فإن الكلام في سنوات ما قبل المدرسة يكون داخلــيا ثــم بالــتدريج يصبح اجتماعيا، والكلام المتمركز حول الذات لا يكون مفهوما لدى الاخرين ويتضح ذلك من الانتقال من الكلام الداخلي الى الخارجي، لــذلك يــرى فيجوتسكي أن التمركز حل الذات يتناقص تدريجيا مع الزيادة في العمــر الزمني ويحل محله ما يعرف باللاتمركز، فيصبح باستطاعة الطفل ان يركــز علــى اكثر من جانب واحد للموقف في الوقت نفسه ومن ثم يركز على وجهــة نظر الشخص الاخر، ومن هنا يمثل اللاتمركز الاساس لنمو قدرة الفرد على اخذ دور الشخص الاخر.

- **النظرية المعرفية التطورية:**

وجهة نظر بياجيه:

يـــرى بياجيه ان التمركز حول الذات يجعل الفرد غير قادر على ان يبدل افكـــاره ومشـــاعره، فقـــد تكون مختلفة عن افكار الاخرين ومشاعرهم ويرجع بياجيه المركز حول الذات الى نقص القدرة المعرفية لدى الفرد والتي تؤهله لنقل او تغييـــر محـــور اهـــتمامه، ونقص خبرته الاجتماعية في الاتصال بالاخرين والتفاعل معهم.

إن مـــرحلة التمركـــز حـــول الذات تستمر من عمر الرابعة الى السابعة ويصـــبح الطفـــل ما بين السابعة والثامنة على دراية بموجود وجهة نظر تعود الشـــخص اخـــر دون وجهة نظره، وفي هذا الوقت ثمة محاولة جادة صريحة للإتصـــال بفاعلية مع الاخر ويكون الاطفال في هذا الوقت قد حطموا تمركزهم حـــول ذاتهـــم في منظروهم الاحادي واتخذ وجهة نظر الاخرين ويتمكن الطفل بعمـــر التاســـعة او العاشرة ان يصنع تفسيرا صحيحا مشيرا إلى انه بوسعه أن يتخذ دورا مرئيا للآخر وان ينسق بدقة وجهات النظر المختلفة.

منظور كولبيرج الاخذ الدور:

طبقاً إلى كولبيرج فإن الاطفال يطورون بنى معرفية متوازية لكنها مستقلة للـــتعامل مـــع القضايا الجسمية والاجتماعية والخلقية ويؤكد ان النمو المعرفي شرط ضروري لكنه ليس شرطا كافيا لنمو قدرات اخذ الدور والنمو الخلقي وان نمـــو قدرات اخذ الدور هي شرط ضروري لكنه ليس كافيا للنمو الخلقي ويتفق كولبيرج مع الكثير من علماء النفس الاجتماعيين ان الاطفال يصبحون مجتمعين (منمطين اجتماعيا) من خلال تعلمهم اخذ ادوار الناس من حولهم فحينما يتفاعل الاطفـــال مع الاخرين فإنهم يتعلمون تخيل انفسهم في مكان الاخرين وان يروا الحـــياة مـــن منظور الاخرين، ويتعلم الاطفال رؤية انفسهم كما يراها الاخرين

فأخـذ الدور والتقمص والتعاطف مع الاخرين يمكن الطفل من ان يصبح كائنا اجتماعيا مؤثرا في المجتمع.

ويؤكد كولبيرج ان المعرفة الاجتماعية والمعرفة بالذات تبنيان من افعال التقاسـم واخـذ وجهـة نظر الشخص الاخر، ويوضح كولبيرج خصائص اخذ الدور:

1- أنها تؤكد على الجانب المعرفي والوجداني.
2- اخذ الدور يتطلب علاقة منظمة بين الذات والاخرين.
3- اخذ الدور عملية تتطلب فهم جميع الأدوار في المجتمع.
4- اخذ الدور يستمر في التفاعلات الاجتماعية كافة ومواقف الاتصال.

منظور فيقر لأخذ الدور:

يركـز فيقر على حقيقة مؤداها ان علمية تحلل المركزية تحدث في العالم الاجتماعي جالبة معها معرفة معززة متبادلة بين الافراد وتكون اكثر تكيفية من القيود المعرفية السابقة المسموح بها، وقد طور فيقر اسلوبا اسقاطيا وهو اختبار اخـذ الـدور RTT وقـد توصل فيقر عند تطبيق هذه المقياس بأن مفهوم تحلل المركزية يعمل بمثابة محل للاستدلال على النضج المعرفي، وأن هناك ارتباطا موجبا بين تحل المركزية ومهام بياجيه المتنوعة المستخدمة، وارتبط أيضا أخذ الـدور وتحلل المركزية ارتباطا ايجابيا مع تقدم الفرد في العمر الزمني، وتحلل المركـزية المتوازن لدى فيقر هو الذي يتم فيه اخذ وجهتي نظر او اكثر في آن واحـد مما يسمح للفرد في ان يعدل من سلوكه المقصود المرتبط بكيفية توقعه لاستجابة الاخرين عند قيامه بسلوك معين، وقد توصل فيقر الى ان الافراد الذين لـديهم قدرة عالية على اخذ الدور (الذي ينعكس في اختبار اخذ الدور) ستكون لـديهم قـدرة كافية على الارجح في حل صراعات تنجم عن تضارب المزاعم والادعاءات بين الافراد بطريقة محددة.

وجهة النظر الاجتماعية عند سلمان:

اخــذ الــدور من وجهة نظر روبرت سلمان تتطور من خلال هرم معقد بشكل متزايد من المراحل الثابتة التي تستدعي عملية تصبح بموجبها كل مرحلة متعاقــبة أكثــر كفاءة وشمولية وفي أنها تمثل اعادة تنظيم المفاهيم من المرحلة السابقة.

كمــا اقتــرح سلمان وزملاءه ان علمية التخلي عن التمركز حول الذات تــتطلب تابعا تطوريا – للقدرة على اخذ الدور في تعلم كيفية التفريق بين وجهة نظر الذات ووجهة نظر الاخرين والعلاقة بين وجهات النظر تلك، ويؤكد سلمان ان اخذ الدونر يعمل لدى الفرد في تتابع ثابت كما هو الحال في التفكير الخلقي، وان اخذ الدور ضروري لكنه ليس بالشرط الكافي للتفكير الاجتماعي.

مستويات تنسيق وجهات النظر الاجتماعية:

- **مستوى الصفر (3–6 سنة) وجهة النظر المركزية الذات واللامبالي:** الخواص البدنية والنفسية للأشخاص غير محددة بشكل واضح في هذا المستوى كذلك وجهات النظر الذاتية لا يمكن تميزها بحيث لا يمكن ملاحظة احتمال قيام شخص آخر بتفسير السلوك نفسه بشكل مختلف.
- **مســتوى " 1 " (6–8 ســنوات) وجهــات النظر الذاتية:** ويتمثل في التمييز الواضح بين الخواص المادية والخواص النفسية للأشخاص ويدرك الطفل ان كــل شــخص يمتلك حياة ذاتية فريدة وكذلك حياة نفسية خفية، والربط بين وجهات النظر ينفذ بطريقة واحد ومن طرف واحد بدلا من التنسيق بين وجهات نظر متعددة او مختلفة.
- **مســتوى "2" (8–10 ســنة) اخذ الدور المبنى على انعكاس الذات:** الــتقدم الفكري الرئيسي في هذا المستوى يتمثل في القابلية على الخروج فكريا مــن ذات الشــخص وتتبنــي وجهــة نظــر شخص ثاني وادراك ان الاخرين

يستطيعون فعل ذلك ايضا ومعرفة ان الناس يمتلكون من العمل خلافا لافكارهم ومشاعرهم.

- **مستوى "3" (10-12 سنة) أخذ الدور المتبادل – الشخص الثالث:**

اشارت الكثير من الدراسات الى وجود علاقة ايجابية بين مراحل التطور في اخذ الدور وتبلو الاعتقاد بان التفكير الخلقي يعتمد القابلية في اخذ وجهة نظر الآخرين بالحسبان.

لورانس كولبرك:

قد وضع كولبرك خواصا لاخذ الدور اقتباسا من جورج ميد وهي:

أ- إن صفة اخذ الدور تؤكد الجانب المعرفي اكثر من الجانب التأثيري.

ب- انها تتطلب علاقة بنائية منظمة بين الذات والاخرين.

ت- انها تؤكد إن علمية اخذ الدور تتضمن تفهم الأدوار جميعا التي يشارك فيها الفرد في المجتمع.

ث- توكد إن اخذ الدور يستمر في التفاعلات الاجتماعية كلها.

اهتم كولبرك بالمؤسسات الاجتماعية خاصة التي توفر فرص اخذ الدور. واول هذه المؤسسات الاجتماعية هي الاسرة اذ وجد إن فري اخذ الدور والعائلة السئية قد يخلق كبحا اخلاقيا، وان اخذ الدور يكون بناء افعالا ومهما للنمو الخلقي وقد تكون فرص اخذ الدور مفقودة في بعض الاسر ولكنها موجودة في محيط خارج الاسرة، توافرة القدرة على إن يضع الفرد نفسه موضع الغير بمعنى إن يأخذ دوره والقيام بدرو الآخرين أي القدرة على فهم التفاعل بين الذات والاخرين ومن وجهة نظر الشخص الاخر.

فيفر:

قدم فيفر في عام 1970 ملخصا لمراحل التطور في اخذ الدور عند الطفل وحددها بثلاث مراحل وهي:

المـــرحلة الأولـــى: تظهـــر حوالـــي الســـنة السادسة من العمر وتتميز باللامركزية.

المرحلة الثانية: تظهر في السنتين السابعة والثامنة وتتميز بشكل محدود من الترابط بين وجهات النظر.

المـــرحلة الثالـــثة: وتظهـــر لدى الطفل في عمر التاسعة، وتتميز بتبديل وجهات النظر.

فليفل Flavel:

ســـعى فلـــيفل إلى تقديم تفسير تطوري ووصفي لأخذ الدور حيث يشهد تغيـــرات كمية في النمو والتكوين وتحدث حينما ينتقل الطفل من سنواته الأولى إلى مراحل متقدمة، ويقصد به القدرة أو الاستعداد لأخذ دور يعود لشخص آخر، بالمعنى المعرفي تقييم قدراته وميوله في الاستجابة لموقف معين.

النموذي الوسيلي لأخذ الدور فليفل:

يعـــرف فلـــيقل اخـــذ الـــدور، العمليات المعرفية السليكولوجية، تتضمن العملـــيات الافكـــار والدوافع والمقاصد، كما قدم فلافل نموذجا لاخذ الدور في دراســـاته وهـــو يـــتألف من عدد من العناصر وهي: الوجود والحاجة والتنبؤ والمحافظة أو الصيانة وفيما يأتي توضيح لك نقطة منها:

أ- **الوجـــود:** وعني به الاشارة الى إن الفرد قد لا يدرك عدم التشابه بينه وبين شخص اخر أو شخص ما من حيث المشاعر والافكار والتنبؤات والادراك الحسي.

ب- الحاجـــة: وهي القاء الضوء على حقيقة كون الفرد على معرفة بأن وجهة نظر الآخرين تختلف عن وجهة نظره.

جـــ- التنبؤ: وهو التدريب على مهارات اخذ الدور الضرورية لتكوين الرأي الدقيق حول خواص دور أي شخص آخر.

د- المحافظة: وتعني حسب تأكيد فليقل إن لدى أي فرد ميلا شيديا لوجهة نظـــرة الفـــرد حتـــى وان كانـــت وجهات نظر الآخرين أصح من وجهة نظرة ولتحقـــيق هـــدف اخذ الدور في أي موقف معطى فان هذا الميل يجب إن يكون معاكســـا لـــوجهات نظـــر الآخرين من اجل إن يحافظ الفرد وبشكل كاف على المعـــرفة الاستدلالية للشخص الاخر، وهذا ما اراد فليقل إن يسلط الضوء عليه عن طريق ادخال عنصر المحافظة.

هـــ- التطبيق: وهو الاداء الوسيلي للمعرفة ويتوقف على نوع القدرات والمهـــارات التـــي اكتسبها الشخص ولا يعني ذلك إن مرور الشخص بكل من الجوانب السابقة لفعالية اخذ الدور إن لديه القابلية لمعرفة تطبيق معرفته لانجاز الهـــدف أو تحقـــيقه فقد يتمكن شخص ما من المرور بالعناصر الاربعة الأولى للـــنموذج في مهمة الاتصال ولكنه يفشل في منطقة التطبيق لان لديه نقص في المهـــارات التـــي يتطلـــبها موقـــف معين حتى يتمكن من بناء الرسالة الشفوية الضرورية للنجاح في المهمة الى انه مع التقدم في العمر سوف تتطور المهارات المتضمنة في التطبيق.

وحدد فليقل ثلاث مراحل حاسمة في تطور عملية اخذ الدور هي:

المـــرحلة الأولـــى: ادراك الـــذات أي إن الآخـــرين قد يمتلكوا نوعا من الادراك حول النفس فضلاً عن الاشياء الخارجية الاخرى.

المـــرحلة الثانـــية: إن الـــنفس ليست شيئا فحسب بالنسبة للأخر بل هي موضوع كذلك.

المرحلة الثالثة: هي الادراك بأن النفس والاخرين على حد سواء.

إن فليقل ومن خلال بحوثه العديدة في مجال اخذ الدور قد توصل الى عدد من النقاط المهمة منها:

-الطفـل فـي عمر ما قبل المدرسة يبدو إن لديه نقصا في المعرفة عن تـبادل وجهـات النظـر مع الآخرين، كما انه لا يفهم امكانية وجود مشكلة لها وجهات نظر متباينة.

-عند دخول الطفل الى المدرسة فان المعرفة بوجهة النظر تبدو واضحة لـدى كثيـر من الأطفال وكنها ليست متطورة بشكل كاف أي انه ما يزال في تحليل مستلزمات معينة ضرورية مطلوبة في مهمة الاتصال.

-في الطفولة المتوسطة والمراهقة تحصل لدى الفرد الكثير من التغيرات فـي اخذ الدور ومهارات الاتصال ويكون على دراية بالحاجة الى انتباه خاص لخصائص جمهوره عند الاتصال به ويمتلك مهارات متزايدة في الاتصال وفهم الناس، ومن خلال ما قام به من دراسات لاحظ فليقل بان الانجاز العالي في اخذ الدور يتطلب:

أ- فهما بان هناك وجهة نظر اخرى غير التي يمتلكها الشخص التي لا يراها أي شخص يعتقدها أو يحسها كذلك.

ب- ادراكا بان تحليل وجهة نظر الآخرين ربما تكون مفيدة.

ت- امتلاك القدرة لتنفيذ التحليل الذي يحتاجه.

ث- إتباع طريقة مما للاخذ بالحسبان ما تعلمه من التحليل.

ج- المعرفة في كيفية ترجمة نتائج التحليل الى سلوك اجتماعي مؤثر.

التعاطف:

حظـــي مفهوم التعاطف باهتمام كبير من المفكرين والفلاسفة أمثال ديفيد هـــيوم (David Hume) وآدم سميث (Adam Smith) ومنظري الشخصية ومنهم مكدوجل McDogall ويرون أن لهذا المفهوم تأثيراً كبيراً على النمو الاجتماعي، ويعرف التعاطف بأنه القدرة على تقمص مشاعر الآخرين (أي فهم دور شخص آخر أو القيام به من دون أن يفقد هذا الشخص شعوره بذاته) (Santrock).

وللــتعاطف دور كبير في الحياة الاجتماعية والود والدفء والحب والتألم لمصـــائب الآخـــرين والفرح لفرحهم يمكن أن يقرب الناس من بعضها، ويوقف العداوة والعدوان، فالحب يولد الحب، والبغض يولد البغض، من جانب آخر فإن للحـــياة الاجتماعـــية تأثيـــر في التعاطف، إذ أن للمجتمع تأثيراً كبيراً في نضج العواطـــف فهو يزيد الحساسية الاجتماعية والتي تؤثر في اكتساب الفرد الوضع الاجتماعـــي وعلى الطريقة التي يتصرف بها ومن ثم فإن هذا النضج العاطفي يعود على العلاقات الاجتماعية بالتحسن.

لـــذلك فـــإن تأثيـــر البيئة والمجتمع في السلوك بصورة عامة والتعاطف بصـــورة خاصة كان وما يزال موضوع نقاش حول الكيفية التي تسهم بها البيئة الاجتماعية مع العوامل الوراثية في تشكيل هذا السلوك.

يشير فرويد (Freud) من خلال مفهوم التوحد Idenetification في تفسيره للتعاطف إلى غيل غريزياً إلى التعاطف بينما يركد ميد Mead من خلال مفهوم أخـــذ الـــدور (Role taking) على أن التعاطف مهارة تكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي. (Katz, 1963)

وهـــناك من يرى أن التعاطف أو الاستجابة التعاطفية ربما تكون موروثة أو مقلدة.

وفـــي الجانـــب التربوي يحتل التعاطف دوراً بارزاً في العملية التربوية وخاصـــة في جانب العلاقة بين المعلم والطالب. من أجل أن تكون هذه العلاقة

أساساً للتعلم الجيد. كما أن تعاطف الطلبة مع بعضهم يرتبط إيجابياً مع التحصيل الدراســي وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسات عديدة، مما يعني ارتباط الجانب المعرفــي بالجانــب العاطفي وهو ما أكده بياجيه بأن السلوك لا يمكن أن يكون معرفي خالص أو عاطفي خالص، والسلوك له وجهان معرفي وعاطفي.

تطور التعاطف:

عند دراسة تطور التعاطف وجد أن استجابات التعاطف للأطفال الصغار تختلف عن تلك التي تصدر عن الأكبر سناً.

وفي دراسة حول تطور التعاطف وجدت Murphy أن:

1- الأطفال الأكبر سناً يستجيبون بشكل أفضل لموقف الألم والمعاناة.

2- الأطفال الأكبر سناً يبدون نشاطاً أكثر في محاولة المواساة.

3- الأطفال الأصغر يسألون ويحدقون فقط.

وهــذا يعني أن هناك اختلافاً بين الأعمار في الاستجابة التعاطفية ويرجع سبب هذا الاختلاف إلى عوامل عدة منها:

1- تطور الشعور بالذات.

2- تطور إحساس الفرد بالحزن والفرح.

3- مفهوم إرضاء الآخرين يتطور مع العمر.

التعاطف ونظريات علم النفس: (*)

- التعاطف ونظرية التحليل النفسي:

قـــدم فرويد مفهوم التعاطف من خلال مفهومه للتوحد الذي يعبر عن آلية دفـــاع يحـــاول فـــيها الفـــرد أن يضيف شيئاً إلى نفسه، فعندما يتوحد الفرد مع خصائص غيره فإنه بذلك يوحد ذاته أو يضيف إلى نفسه خصائص في الأصل هي خصائص شخص آخر ولذلك يحدث تماثل أو تطابق في شخصيته مع غيره أو مع الآخرين، والتوحد نشاط لا شعوري مبني على الغريزة ومشروط بخبرات الطفولة. (فرويد، 1988)

وبصـــورة عامـــة فـــإن هذه الآلية تستعمل للدفاع عن الذات في حالات الاعتماد والضعف والوحدة، وكذلك تستخدم للحصول على وجهة نظر الآخرين وعمـــل تـــوافقات وعلاقات تعاونية، إن التوحد يشعر الفرد بقيمته ويعلمه كيف يستمتع بالألفة والارتباط مع الآخرين ويجعله حراً مثل الآخرين لتكوين وحدات دافئة، وتجعل الفرد قادراً على التواصل مع الآخرين من خلال إحساسه لحاجته الخاصة وحاجات الآخرين، كما تمكن الفرد من اكتساب هويته الخاصة. (Katz)

ويتضـــمن الـــتوحد عناصـــر هـــي التشـــرب (Introjection) والمحاكاة (Immitation).

ويرى فرويد أن أحد المواهب الأساسية للرضيع هي القابلية على الاندماج المـــادي ثم يتحول إلى التشرب النفسي، والطفل يتوحد مع الأشياء المرغوبة من خـــلال عملـــية ثنائـــية من التشرب والمحاكاة، فالطفل يقلد ويندمج لسببين هما الرغبة في الامتلاك والرغبة في التشابه. (Katz)

(*) الـــتعاطف فقـــد تـــم تـــناوله بتعريفات كثيرة أجمعت على أنه الوعي الموضوعي بأفكار ومشاعر الأشخاص الآخرين وما تتضمنه هذه المشاعر والأفكار، والاستجابة لها. (جابر والكفافي، 1990)

ويمكــن تتبع دوافع التقليد حتى عند البالغين فيستعمل البالغ حديث الطفل عــندما يــتحدث مـــع الأطفال، وهو بذلك يسير على الطريق الذي يحوله من المحاكاة إلى التعاطف.

إن إنجـــازات فـــرويد الرئيســـة تبدو من خلال ربطه العوامل البيولوجية والبيئـــية فهـــو يرى أننا نميل غريزياً للتعاطف بسبب أننا نريد أن نحفظ أنفسنا بوساطة امتلاك الأشياء التي قابلناها في الحاضر والماضي، ويركز على خبرات الطفـــولة فـــي تفســـير متغيرات التعاطف، وهذه الخبرات هي التي تعلمنا عمل توحدات ناجحة وتحافظ على حالة التعاطف في حياة البالغ.

أمـــا ســـوليفان ترى أن أنماطاً للارتباطات الانفعالية هي عدوى انفعالية تكون نتيجة للاتصالات بين الطفل والأشخاص المؤثرين في حياته وسميت هذه الرابطة بالتعاطف Empathy، وتبدأ عند الطفل في مرحلة الرضاعة وقدرت من عمر 6 أشهر وتظهر من خلال إحساس الطفل بالحالة المزاجية للأب أو للأم.

- المدرسة السلوكية:

إن تفســـير المدرســـة السلوكية لاكتساب الانفعالات والعواطف كتفسيرها للسلوك الإنساني بصورة عامة، وترى أنه يحدث من خلال عملية التعلم.

ويـــتفق الســـلوكيون أن الـــتعاطف يتم اكتسابه عن طريق التعلم وقوانينه المختلفة، ولا يعيرون اهتماماً للتطور العقلي أو الزمني.

- المدرسة البنائية:

يـــؤكد بياجـــيه أن للســـلوك وجهان عاطفي ومعرفي وليس هناك سلوك معرفي خالص أو عاطفي خالص. وهو يعتقد أن تطور العاطفة يسير في الاتجاه الذي يسير فيه تطور الذكاء نفسه. (Wads worth, 1984)

ويمكن ملاحظة التطور العاطفي عند الأطفال خلال المراحل التي وضعها بياجـــيه للـــتطور العقلـــي، حيث يحصل التطور العاطفي من خلال امتصاص

الخبرات المعرفية ومن خلال التفاعل الاجتماعي، وبالتالي فإن العاطفة والانفعال وتبادلية المشاعر مع الآخرين تسير جنباً إلى جنب مع الجانب العقلي في تطوره ويتأثر به، وهناك استجابات عاطفية يمكن ملاحظتها في كل مرحلة من مراحل الـتطور العقلي لدى بياجيه. وهذا يعني أن التعاطف يأخذ مساراً تطورياً ويتأثر بالعمر الزمني والنمو العقلي.

ويعـرف هـوفمن الـتعاطف على أنه استجابة بديلة لا إرادية للإشارات الانفعالية الصادرة من شخص إلى آخر. ويتضمن تفاعلاً بين الإحساس المعرفي بالآخـرين والمشاعر التعاطفية، وأن الإحساس المعرفي بالآخرين يتطور بتقدم العمر، أما المراحل الأساسية لتطور التعاطف فهي:

1- **المـرحلة الأولـى**: تكون فيها الاستجابة التعاطفية شاملة وعامة ولا إرادية وتمتاز باستخدام أقل قدر ممكن من العمليات المعرفية العليا، وتبنى على الملامـح والأدلـة السطحية والاستجابة قد تكون موروثة أو مقلدة أو مشترطة، وفي هذه المرحلة لا يميز الطفل بين الذي يعاني أو من الضحية.

2- **المرحلة الثانية**: يستجيب فيها الطفل لمعاناة الآخرين على الرغم من إدراكـه للـذات ولـذوات الآخرين غير واضح، لكن الشيء الرئيسي في هذه المـرحلة وهو معرفة أن الآخر هو الذي يعاني، والطفل في هذه المرحلة يكون غير قادر على فهم السبب الحقيقي للمعاناة.

3- **المـرحلة الثالثة**: وتكون مرحلة ابتدائية لأخذ الدور، إذ يدرك الطفل فـيها بأن الآخرين لهم حاجات داخلية تختلف عن حاجاته ويكون الطفل في هذه المـرحلة قادر لأول مرة أن يكون مستشاراً تعاطفياً من خلال تخيل نفسه مكان الآخـرين، إذ يـبدأ التمركز حول الذات بالزوال التدريجي ويتوجه الطفل نحو الآخرين.

4- **المـرحلة الـرابعة**: يكـون الطفل واعياً بأن الناس يشعرون بالفرح والحـزن، بسبب ظهور فهم الذات والآخرين. ويستطيع الطفل في هذه المرحلة

الــتعاطف مــع مــأزق طبقة كاملة (الفقراء، الأيتام، المعاقين) وتمتزج في هذه المرحلة المعاناة التعاطفية مع التمثيل العقلي للمأزق العام. (Hoffman, 1978)

وجهة النظر الاجتماعية:

اهــتم مــيد mead بالــتعاطف بوصفه مهارة تكتسب عن طريق التفاعل الاجتماعــي ويعده أداة لتطوير الشخصية وتعديل الذات من أجل أن تصبح أكثر اجتماعــية، كــذلك يعده من الأمور الجوهرية في الذكاء الاجتماعي لأنه يجعل الناس قادرين على التفاعل الاجتماعي والمشاركة في إقامة العلاقات، ويربط ميد بين أخذ الدور والتعاطف، فهو يعتقد أن أخذ الدور هو التفكير والشعور بحسب ما نعتقد أن الشخص الآخر يفكر وشعر، ويطلق على هذه العملية التعاطف.

والمهــارة التعاطفية عند علماء النفس الاجتماعيين هي أقرب إلى العملية المعــرفية التــي يطلق عليها الفهم التعاطفي، وهي مهارة معرفية أكثر مما هي ظاهرة انفعالية.

ويميــز بين حالتين هما الاستعداد للمساعدة بمشاعر الآخرين، ويرى أن الاستعداد للمساعدة يمكن أن يوجد بدون عملية أخذ الدور بينما الشعور بمشاعر الآخرين يكون ناشئاً عن عملية أخذ الدور. (Mead, 1982)

عوامل مؤثرة في التعاطف:

1- الفروق الجذرية في التعاطف:

أشــارت الدراســات التــي أجريت لمعرفة أثر الجنس على التعاطف أن الأطفــال يكونــون متعاطفين أكثر مع أبناء جنسهم وأن الإناث أكثر تعاطفاً من الذكــور، وهــذه الدراســات أجريت على الأطفال بأعمار 4 سنوات و(6-7) سنوات.

2- طبيعة التعاطف:

أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الصغار والكبار تشابهوا في توقعهم بأن الطفل يتعاطف مع الأطفال المحبوبين أكثر من تعاطفه مع الأطفال غير المحبوبين، كما أن الاستجابة العاطفية كانت أقوى للأحداث المحزنة منها للأحداث المفرحة، وأن تفسيرات الأطفال العقلية المتوازنة تزداد مع العمر.

أظهرت أيضاً الدراسات أن التعاطف يرتبط بسلوك التعاون بحيث أن الأطفال الذين لديهم رد فعل تعاطفي أقوى هم أكثر مساعدة للآخرين.

الحرمان العاطفي:

يعني الحرمان العاطفي ضعف او انعدام الحنان الذي يتلقاه الطفل من الاخرين الذين يتولون رعايته وما ينتج عن ذلك في ضعف التفاعل الاجتماعي وتقديم الرعاية المناسبة للطفل، وتؤكد نتائج البحوث والدراسات ان فقدان الوالدين اللذين هما المصدر الاول للحنان والعطف والرعاية للطفل وحرمان الطفل من العيش معهما يترتب عليه آثار تربوية ونفسية وصحية تظهر في سمات شخصيات الاطفال فيكابدون ضروبا من مشاعر الخوف وانعدام الامن النفسي، ويتضمن الحرمان العاطفي حرمانا حسيا واجتماعيا كذلك.

وفيما يأتي عرض لوجهات نظر بعض النظريات والمدارس التي تناولت الاسباب.

الآثار الناشئة عن الحرمان العاطفي:

1- النظرية الايثولوجية:

تؤكد النظرية الاثيولوجية لـ (بولبي) الطبيعة التبادلية لعملية الارتباط بين الطفل ووالديه ويفترض ان الارتباط هو نتيجة لمجموعة من الاستجابات الغريزية المهمة لحماية النوع وبقاء الافراد على قيد الحياة وان فقدان هذا الارتباط والشعور المشترك بالارتياح يؤدي الى آثار سلبية في حياة الطفل.

ان فرضـــية بولبي الرئيسة تقوم على ان التدهور الجمسي والنفسي قد لا يعود الى الحرمان من الام بد ذاته، بل الى الانخفاض الذي يحصل للطفل (ببقائه بعـــيد عـــن الام) في الاشكال المختلفة من التنبيه البيئي، لأن لأم هي التي تقدم الـــرعاية للطفل الرضيع في غضون 24 ساعة، لذا فمن السهل الافتراض بأنه لـــيس الوجود الشخصي للأم هو المهم بل المثيرات التي تقدمها الام هي الشرط الجوهري للنمط السوي للطفل، وقدم بولبي تفصيلا نظريا للتغيرات التلقائية لنمط استجابة الطفل للانفصال عن الأم من المراحل التالية:

أ- مرحلة الاحتجاج.

ب- مرحلة الحداد.

جـــ- مرحلة الانفصال.

ويذكر بولبي في دراسة لبعض الجانبين ان الحرمان من الام قد وجد في تـــواريخ (44) لصا من الجانيين، إذ تسبب لهم تسطحا انفعاليا وفقدان التعاطف الـــذين يـــؤديان الى عدم اكتراث عام بعواقب افعالهم على اناس آخرين ن وان خبـــرات الانفصال في فترات الطفولة ينجم عنه اضطرابات الشخصية، كما ان درجـــة الانفصـــال عن الام مهما كانت مدتها تكون خطيرة اذا حدثت في فترة الطفولة المبكرة.

ومـــن جانـــب اخر فقد اوضحت دراسات بولبي ان نمو الطفل في بيئته الطبيعـــية يفوق في نموه في اسرة بديلة، وان النمو في اسرة بديلة يفوق بدروه النمو في المؤسسات، وتمكن قيمة هذه النظرية في تاكيدها الصريح الدور الفعال للـــنظم المبكـــرة للإشارات الاجتماعية للطفل الرضيع مثل الابتسام والبكاء في تكوين الارتباط.

2- نظرية الفترات الحرجة:

ان للخبـــرات الاولى في حياة الطفل دورا جوهريا في علمية النمو، وان احـــداثا معيـــنة ان وقعت في فترة محددة من حياة تترك آثارا مهمة في سلوكه ونمـــوه،وان عملـــية التدخل في عملية النمو او القصور فيها خلال فترة زمنية حرجة تكون له آثار عظمى على النمو في المستقبل، في حين تكون عديمة الاثر او قلـــيلة اذا وقعت في فترات زمنية من حياة الطفل وتعد السنة الاولى من حياة الطفـــل فترة نمو حرجة وذلك لأسباب عديدة من أهمها تلك العلاقة القوية التي تكون بين الطفل وأمه خلال هذه الشهور.

أمـــا فـــي الجانـــب الاجتماعي وجدا ان الفترة الممتدة بين الاشهر الست السنـــوات الـــثلاث الاولـــى مـــن العمر، هي فترة حرجة في تكوين العلاقات الاجتماعية، والاطفال الذين يفصلون عن عائلاتهم ويحرمون من عطف الأمومة خلال هذه الفترة يظهرون استجابات انفعالية حادة، واذا استمر هذا الحرمان فإنه يصـــبح دائماً وبناء عليه، فإن أغلب الانحرافات والاضطرابات السلوكية ترتبط بالحرمان من الامومة خلال هذه الفترة الحرجة.

3- نظرية التحليل النفسي:

يفتـــرض الفريديون بشكل خاص ان للطفل الرضيع حاجة فطرية للمص يتفاعل متها وتتعدل من خلال خبراته الفعلية في التغذية وترى النظرية الفرويدية للتحلـــيل النفســـي ان الارتباط هو رباط ما بين الام والطفل نتيجة للاستعدادات البيولوجـــية الطبـــيعة الوراثـــية لدى الفطل للارتباط بآخرين لإشباع الحاجات الجســـمية لـــه، ويعتقد فرويد أن الخاصية المميزة للشخصية تتكون في الطفولة استـــنادا الـــى طبـــيعة التعامل او التفاعل بين الطفل ووالديه والطفل يحاول ان يحصل على الحد الاعلى من اللذة عن طريق اشباع طلبات " الهو " بينما يحاول الوالدان ان يفرضا متطلبات الواقع وقيوده الاخلاقية، ترى نظرية التحليل النفسي

ان الانـــا العليا تتكون من خلال شخصية الوالدين من حيث هما القدوة والنموذج والطفل يكتسب معايير النمو والسلوك الاخلاقي عن طريق الوالدين ويرى فرويد انــه منشـــأ العقد النفسية هو نتيجة التناقص الوجداني، او الاتجاهات المتناقصة التي تتكون في فترة الطفولة من خلال الخبرات والعلاقات الانسانية التي تحدث في الاسرة او نتيجة صدمة انفعالية او خبرات مؤلمة.

ويؤكد الفرويديون الجدد ومنهم ادلر اهمية تأثير الام كأول شخص يتصل بـــه الطفل اذ تستطيع من خلال سلوكها نحو الرضيع ان تنشئي وتطور الرغبة الاجتماعية.

وقـــد اعطـــيت هورنـــي اهمـــية كبيرة للعوامل الاجتماعية والحضارية والعلاقـــت الشخصـــية في تحقيق التوافق، وان المرض النفسي صورة للتوافق السـيئ ويـــنمو في بيئة غير طبيعية كفقدان احد الوالدين، وحرمان الطفل من الرعاية والحب مما يؤدي الى سوء التوافق.

4- نظرية التعليم الاجتماعي:

تقـــر هـــذه النظرية بأن الطفل يصبح مرتبطا بالأم لأنها هي التي ترعاه وتشبع حاجاته ويؤكد منظرو التعلم الاجتماعي ان الام تكتسب قيمة ايجابية من خلال ارتباطها بالاشباع وتقليل الجوع، والارتباط ليس عملية فطرية اوغريزية بـــل انهـــا تتطور بمرور الوقت نتيجة التفاعل المشبع مع اناس مهمين في بيئة الطفل.

والطفـــل اذا ابعـــدت عنه امه، فإنه يواجه بمهمات يشعر بأنه يتعذر عليه القـــيام بها فيبرز النكوص والتشبيت بأنماط بدائية من التفكير، وقد اشارت كثير مـــن الدراسات الى ان معظم الصغار فيما دون الثانية يضطرون حين ينفصلون عـــن امهاتهم وهذه النظريات مثل الاستجابات التوافقية سيئة مثل البكاؤ والتوتر والبلادة الانفعالية.

5- النظرية المعرفية التطورية:

يرى اصحبا هذه النظرية ان التطور المعرفي يحدث عبر مراحل مختلفة وذكل من خلال تنظيم خبرات الطفل في بنى معرفية ليتمكن من خلالها التكيف مـع الاحـداث وتنظـيمها وتتطور قدرة الفرد على التكيف مع التقدم في العمر الزمني.

وتعد نظرية شافر وايمرسون من النظريات المعرفية للارتباط بين الطفل ومـن يرعاه، ويجب على الطفل ان يكون قادرا على التميز قبل ان يتمكن من تشـكيل ارتـباط الام، وان يـنمو لديه مفهوم ثبات الشيء، وهذا يعني ان على الطفـل ان يطور الايمان بالوجود المستقبل للأشياء والناس بمعزل عن الخبرة المباشرة.

وهـناك دراسات اظهرت نتائجها ان عوامل معرفية تلعب دورا في كمية الاحتجاج حينما يكون الاطفال قادرين على الادراك بأهم في موقف غير مألوف ويلعـب تفسير الام لانفصالها عن الطفل دورا في تشكيل استجاباته وتقليل القلق والاضطراب لديه.

ومـن هـنا فإن الحرمان العاطفي يبدو أنه يكون اكثر تأثيرا في الجانب السـلبي عند وقوعه بعد عمر ستة اشهر ويزداد ضرره الاجتماعي بعد اكتساب اللغة الوسيلية الفعالة في الاتصال وتكوين الافكار.

تطور الفهم الديني عند الأطفال:

ليس علم النفس اول علم تناول بالبحث الموضوعي تطور ظواهر الدين، فقد سبقه في هذه المضمار علوم اخرى، هي تاريخ الاديان وعلم الاجتماع وعلم الاجـناس، وكانت بحوث " فريزر " و " تايلر " في الغرب اول اقدام علمي في دراسـة الـدين، ويرجع الفضل لهذه البحوث كونها شجعت الناس على دراسة الاديان باعتبارها احدى مظاهر الحياة الانسانية، وقد حاول علم النفس بدروه إن

يــدرس من زاويته ووفق مناهجه الخاصة الظواهر الدينية مبتدئا بفحص النتائج التي تجمعت من بحوث العلوم الاخرى (المليجي، 1955).

ولا شك إن البحوث الخاصة بالديانات وبتطور المعتقدات والمفاهيم الدينية عبــر التاريخ قد زودت علم النفس بالعناصر الأولى التي قام عليها " علم النفس الدينـــي " غير انها لم تكشف إلا عن الظواهر الخارجية للدين في المجتمع ولم تــدرس الــدين مــن حــيث هو حياة نفسية يحياها الفرد الواحد، بمعنى انها لم تتعرض للدين إلا من حيث مظهره الاجتماعي العام (Flounoy ,1903.P.36).

ويعــد "لوبا Louba" اول من عرض الدين من لوجهة النظر السيكولوجية اذ كان ذا نزعة موضوعية صارمة فصمم على إن يكون علم النفس الديني خاليا مــن عنصر الاعتقاد، بمعنى خاليا من الاحكام الشخصية التي تستوحي التجربة أو المنطق.

وقد خلص علم النفس من البحث في الله بحثا لاهوتيا أو فلسفيا اذ قرر إن ذات الله ليست موضوع دراسة نفسية وانه اذا كان في الامكان الاهتداء الى الله (المتعالي) فسبيل ذلك غير سبيل التجريب، ولم يقتصر على تخليص علم النفس مــن الجدل الفلسفي والاهوتي فحسب، بل خلصه ايضا من فوضى التعريفات اذ تأثر بالمحاولات السابقة لفهم طبيعة الدين فأورد ثمانية واربعين تعريفا وضعها السابقون للدين.

اما " ثالوس " فأتخذ من التعريفات الثمانية والاربعين التي جمعها " لوبا " ثلاثة تعريفات يرى إن كلا منها متضمن جانبا من جوانب الدين الفردي فسرها فـــي ضـــوء علم النفس من حيث إن الشعور يقسم الى ادراك ووجدان ونزوع. فأولهما تعريف " فريزر " الدين هو استرضاء أو كسب قوى اسمى من الانسان – قوى يعتقد المرء انها توجه وتضبط مجرى الطبيعة والحياة الانسانية " تعريف الثالث للدين " بانه حالة من حالات النفس أو انفعال يقوم على الايمان بالانسجام

بـــين الكون عموما، يصف اسلوبا سلوكيا، والثاني عقيدة أو رايا عقليا والثالث جهازا من المشاعر والانفعالات (Thouless,1966pp.8-9).

ويعتبـــر "ستاربوك" Starbuck من طليعة الذين بدأوا البحث السيكولوجي فـــي الدين. اذ كتب مؤلفات عدة في هذا الاتجاه ففي عام 1879 نشر مقالا في مجلـــة علـــم النفس الامريكية (مساهمات علم النفس في الدين) وفي عام 1899 عـــرض لنفس الموضوع بتفصيل اكثر في كتاب عنوانه " علم نفس الدين " من خلال دراسة تجريبية لنمو الشعور الديني اذ كتب مقدمته الفيلسوف الامريكي " وليم جيمس " (Starbuck 1897 p.321).

وقـــد ســـار فـــي نفس الاتجاه الممعن في التفسير المادي للظواهر الدينية "ســـتانلي هل" (tanley Hall) الذي هو الاخر حاول عام 1904 دراسة الشعور والتطوير الديني عند المراهقين مستخدما طرق الاستفتاء والاحصاء ولاحظ إن ثمـــة توافـــق بـــين نمو الدين الفردي وبين عواطف الفرد وانفعالاته تجاه افراد الجـــنس الاخر " فالسن الذي يتفتح به القلب للحب هو نفس السن الذي تتبثق به المشاعر الدينية العنيفة " كما انه لا حظ تشابها بين ظاهرة التدين وظاهرة الحب الاول فكلاهمـــا في نظره تفتح للروح الانسانية (Stanley Hall, 1978, p68-66) والقـــي "ولـــيم جـــيمس" بجامعة "ادنبره" عشرين محاضرة عن الدين الطبيعي اختصـــت بناحـــية واحدة وهي التكوين الديني للفرد وقد جمع هذه المحاضرات ونشرها في كتاب واحد عام 1905 وبين فيه إن بوسع العالم إن يدرس الظواهر الدينـــية لـــدى الافراد كما يدرس اية ظاهرة اخرى من الظواهر الداخلة ضمن تكوينه النفسي (James, 1967, p86-78).

ويظهـــر ممـــا مر ذكره إن هناك اربعة مبادئ يمكن استنتاجها في تطور البحث السيكولوجي في الدين هي:

1- مبدأ استبعاد البحث المتعالي:

هذا المبدأ يقره كل من بحث في الدين من علماء النفس وصدفة مقصوراً بالرفوض على طبيعة الظواهر النفسية الدينية وتفسيرها تفسيرا طبيعيا بمقتضى العلل والمعلومات ومن امثاله "لوب" و"ستاريوك" و"ثاولس".

2- مبدأ الدراسة التكوينية:

يعتبر تطبيق هذا المبدأ خطوة متقدمة في دراسة الظواهر الدينية على نحو تكويني (تطوري) اذ حاول بعض علماء النفس في حدود المادة المجتمعة لديهم إن يدرسوا الحياة الدينية من حيث تطورها عند الافراد ومن حيث توقفها على جميع العوامل الداخلية والخارجية ومنهم " بوفيت ".

3- مبدأ المقارنة:

وتعني إن تشمل الدراسة استقصاء اكبر عدد ممكن من الافراد بمختلف البيئات والظروف، وبيان اوجه الشبه ونواحي الاختلاف في خبراتهم وفهمهم للدين.

4- مبدأ الدراسة الدينامية:

ويعني أن علم النفس لا يكتفي بوصف ضمن مضمون العاطفة الدينية باعتبارها شيئا واحدا ساكن لا يتغير وانما دراسة الدين الفردي على اعتبار انه عملية التعقيد والتغير ويتضح ذلك في محاولة " ستاربوك " عرض النمو الديني في حياة الفرد، وربطه بالنمو العام لجميع الوظائف السيكولوجية والفسيولوجية والكشف عن القوى والميول الحيوية التي تؤثر في علمية التطوير الديني (Flaurnoy, 1930).

- مدرسة التحليل النفسي:

أمـــا من وجهة نظر التحليل النفسي فتمتاز هذه المدرسة باصطناعها من الـــبداية منهجا تكوينيا ديناميا، وبتعمقها في الحياة النفسية الى ما تحت المستوى الشـــعوري، ويفضل ذلك الاتجاه قدر لها إن تكتشف مجاهل ما كان لعلم النفس بمـــناهجه التقليدية إن يكتشفها، لذلك كان للنتائج السيكولوجية التي توصل إليها التحليل النفسي فائدة كبرى في تحديد اصول الدين عند الفرد من وجهة نظرها.

وقـــد استخدم هذا المنهاج كامن "ريك" Reik و"رانك" Rank" في اكتشاف الاساس النفسي اصول الدين مستعينين بالوثائق التاريخية التي تجمعت لديهم.

وخرجوا منها بكتاب عنوانه "مشكلة سيكولوجية الدين " الذي كتب مقدمته "فرويد" والتي بين فيها أن "الانا" عاجزة عن استئصال القوى النفسية المعارضة لمـــا اكتســـبه من افكار ثقافية، وإنما يعمد الى تنحيتها جانبا ما دامت تشذ عن وحدتـــه النفســـية ولا تندمج فيها أو تنسجم معها. أما "برجر" Berguer " فقد قام بتحلـــيل نفسي لشخصية المسيح و"موريل" Morel الذي فعل الشيء نفسه ببعض مـــا تســـتهدف المســـيحية، واكتشف الحقيقة النفسية الأساسية التي تفسر ببعض مخـــتلف ظواهـــر التصـــوف هي علمية "التشبع" Intorjection التي تعد بمثابة الخطوة الأولى في نشأة الاعراض الصوفية (فرويد، بدون تاريخ / ص 68).

وفي جامعة "روما " قدم سانكتس Sanctis تحليلا نفسيا لحالات اشخاص مـــروا بتجربة " الاهتداء " وكان على صلة شخصية بهم، وهم اربعة اشخاص وأولهـــم شاب انجليزي والثاني والثالث ملحدان (Vatioaists) يؤمنان بالعقلانية والحالـــة الـــرابعة ســـيدة يهودية اعتقلت الكاثوليكية وكان تحليله تحليلا تكونيا ديناميا.

فافتـــرض إن نفس الانسان تعمل في الدين على النحو ما تعامله في سائر نواحـــي النشاط النفسي الاخرى، وانه منهما يكن الاصل الاول للحالات النفسية الدينـــية فهـــي حالات تدور في نفس الفرد، فهي بذلك خاضعة للقوانين النفسية

وليس هناك ما يمنع من تناولها بالبحث طبقا لمنهاج علم النفس العام (Sanctis, 1957)

وخلافاً لهذه النظرة يرد اصحاب الفلسفة الوجودية الذين اهتموا في مجال المشـــاكل السيكولوجية من امثال (فكتور فرانكل) على تفسيرات مدرسة التحليل النفســـي وفي مقدمتهم " فرويد " بأن ابن الاب غير المتدين لا يكون بالضرورة هـــو نفســـه غير متدين، فالانسان قد يستطيع إن يقاوم التأثير الضار عن الاب، ويقـــيم علاقة سليمة مع الله، بل إن اسوا صورة للاب لا تمنع الفرد من إن يقيم علاقـــة طيـــبة سليمة مع الله، وان الحياة الدينية العميقة للفرد تزوده في التغلب علـــى كـــراهيته لوالده ونجد على العكس من ذلك إن الحياة الدينية الضعيفة لا تعـــزى بالضـــرورة فـــي كـــل حالة الى عوامل نمو الفرد في مرحلة الطفولة (فرانكل، 1982).

- المدرسة الاسلامية:

أما وجهة النظر الاسلامية فترى إن الله سبحانه وتعالى قد خلق الانسان لـــيكون خليفته في استغلال وعمارة الكون، ويسير في ذلك على هديه وتعاليمه ولا يبتغي إلا وجهة " وما قلبت الجن والانس إلا ليتبعون " * ولا تقتصر العبادة هنا على الامور التعبدية من صلاة وصوم و الزكاة... ألخ.

وإنمـــا هـــي اســـم جامع لكل ما يحبه الله وبرضاه من الاقوال والافعال فالصـــلاة والصوم والزكاة والحج والصدق الحديث واداء الأمانة والصدق وبر الوالدين وصلة الارحام والفاء بالعهد والامر بالمعروف والنهي عن المنكر عبادة الله. (ابن تيمية، 1970. ولكن يكون الانسان متمثلا لهذه المفاهيم تماما لا بد من غرسها منذ الطفولته.

فبيـــئة الطفل البتية هي التي تحدد معالم مسيره في طريق الهداية والرشاد أو في سبيل الغواية والظلال (عبد الرحمن عزة، 1986).

ويــرى علمـــاء التــربية والاخلاق إن الطفل حين يولد، يولد على فطرة التوحــيد عقــيدة الايمـــان بالله، فاذا تهيأت له التربية المنزلية الواعية والرفقة الاجتماعــية الصـــالحة والبيئة التعليمية المؤملة نشأ الولد ولا شك على الايمان الراسخ والاخلاق الفاضلة والتربية السليمة (علوان، 1978).

ومما يؤكد ذلك قوله سبحانه وتعالى " فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تــبديل لخلق الله " (*) وحيث الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم " كل مولــود يولد على الفطرة فابواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " (النيسابوري، 1972).

ويــؤكد ذلك " ابو حامد الغزالي " عندما قال " والصبي امانه عند والديه وقلــبه الطاهــر جوهــر نفســيه ساذجة خالية من كل نقش وصورة " وبمعنى ضــرورة التبكيــر في تعويد الطفل الخصال الحميدة من قبل الوالدين لان نفسه خالية من أي نقص (عبد الدائم، 1984) وهو في هذا يتفق مع اصحاب المذهب التجريبي من الفلاسفة ولاسيما اصحاب المدرسة التجريبية الانكليزية امثال جون لــوك (John lock) (Huom) وامــثالهما. الذين يرون إن عقول الأطفال صفحة بيضاء معدة لان تدرب وتعلم ما تريد، وان الفروق بين الأطفال مردها البيئة أي انها تعود الى البيئة لا الوراثة (عبد الرحيم طلعت، 1986).

ويرى فهمي اخرون إن هناك ثلاث دوافع رئيسه تقود الطفل الى الله هي:

1- ولع الطفل باستطلاع بيئته التي من حلوه والمتحصن باكتشاف المكان الجديــد علــيه وسيل الأسئلة التي تتدفق مثل من هو الله ؟ من الذي انزل المطر ؟.. ألخ هذه جميعا تشكل دافعا اساسيا يقوده الى سبحانه وتعالى.

2- ابــتهاجه بجمـــال الطبيعة وانطلاقه بين ارجائها لو اعطيناه الفرصة المناســبة وتعاطفــه مع الكائنات من حوله، وتمتعه بنعم الله سبحانه وتعالى على الارض كل ذلك يقود الطفل الى التفكير بالله.

3- علاقة الحب التي تنشأ بين الام والطفل من خلال اقبالها على رعايته وتفانـــيها في تربيته واستجابته الرقيقة لعطفها وحنانها، وهذه النزعة الفطرية هي احدى السبل الى الله تعلى (فهمي واخرون، 1957).

- المدرسة السلوكية:

ويـــؤكد سكنر "Skinner" هذا الراي بان الكائن البشري يولد بحالة حيادية حـــيال الـــدين فالطفـــل الرضيع مثلا ليس متدينا ولا هو ضد الدين فهو يمتلك الاستعدادات (Potentialities) للتكيف والتي تجعل النمو ممكنا نحو الدين أو نحو معارضته (Skinner 1949).

وقد حلل " هامز (Harms) في عام 1944 بضعة الاف من رسوم الأطفال مـــن عمـــر (3-6) سنوات التي تمثل افكرهم عن الله سبحانه وتعالى ووجد إن معظـــم الصـــور المرســـومة تعبر عن الله كنوع من شخصية الاساطير يرتدي الملابس الفضفاضة (Argyle, 1958).

وقـــد افترض وجود ثلاث مراحل للنمو الديني عند الأطفال بعمر (3-6) سنوات وهي:

1- مـــرحلة الصـــورة الاسطورية (The Fairgtale Stage) حيث تسود الافكار والمعتقدات الخيالية أو الوهمية.

2- المرحلة الواقعية (Realistic Stage) وفيها يرفض الأطفال خيالاتهم السابقة أو يعتقدون التاويلات القائمة على اساس الظواهر الطبيعية.

3- المـــرحلة الفردية (The individualistic stage) وفيها يبدأ الطفل في اختـــيار العناصـــر التي ترضي حاجاته وبواعثه من الدين أو ينتقي العناصر الدينية التي تشبع حاجاته الفردية (Cole 1960).

ويلخص "المليجي" السمات العامة للتطور الديني عند الأطفال باربع مراحل من خلال دراسة تجريبية اجراها على أطفال بعمر (4-13) سنة:

1- **المرحلة الواقعية:** وفيها يضفي الطفل على موضوعات الدين وجودا واقعيا مشخصا.

2- **المرحلة الشكلية:** ويكون فيها الدين شكلي صرف (format) أي إن تعاليم الدين كما يفهمها الطفل لا تخرج عن كونها عبارات يرددها دون إن تنطوي على دلالة واضحة متميزة.

3- **المرحلة النفعية:** وهذه السمة تغلب على الشعور الديني عند الأطفال لاحقا فالصلاة والصوم والدعاء وسائل لتحقيق امانية.

4- **مرحلة التوافق الاجتماعي:** وفيها يتأثر الطفل بالبيئة الاجتماعية التي يتربى فيها (المليجي، 1973).

ويرى المليجي إن هذه السمات لا تعبر عن ديناميكية التطور العقلي عند الأطفال لذلك حدد سبع مراحل للتطور الديني وارتباطه بالنمو النفسي عند الأطفال هي:

1- **المرحلة الانفعالية:** الدين في بادئ الأمر هو اتجاه انفعالي في جوهره.

2- **المرحلة السحرية:** في هذه المرحلة ينشأ الدين اول ما ينشأ في السحر الذي هو اتجاه تلقائي في التفكير.

3- **مرحلة الاستعداد العقلي:** لا تندمج فكرة الله في تكوين العقلي للطفل إلا عند ما يصبح مهيأ الى حد ما للتخلي عن الاتجاه السحري في التفكير.

4- **المرحلة العقلية:** ينحو الطفل منحنى موضوعيا في التفكير ويحدث ذلك بعد سن السابعة من العمر.

5- **مــرحلة اللاهوت:** وفيها يبدأ اللاهوت في حياة الطفل كفكرة واحدة هي الله.

6- **مــرحلة التوحــيد:** حــيث تتوحد عند الطفل صورة الله المتعددة في صورة واحد ثابتة مع تطور النمو العقلي له.

7- **مرحلة فكرة الموت:** تتطور فكرة الموت عند الطفل وهذا دليل على بلوغه مرحلة معينة من الرقي العقلي (المليجي وحلمي، 1973).

أما الكند " elkind " فيحدد ثلاث مراحل تطورية في فهم الدين:

1- **مرحلة المفهوم الكلي غير المميز:** في هذه المرحلة يقوم الطفل بخلط المفاهــيم الدينية والوطنية والعرقية وعدم تمييزها عن غيرها، حيث تتكون لدى الأطفال مفاهيم عامة للكلمات الدينية.

2- **مرحلة المفهوم المادي المميز المحسوس:** في هذه المرحلة الأطفال يفهمون عقيدتهم الدينية في ضوء افعال علمية محسوسة.

المراجع

1- أبــو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد (1982): التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الرابعة.

2- اسماعيل، احمد السيد محمد (1990): مشكلات الطفل السلوكية واساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجماعي، الاسكندرية.

3- اســماعيل، محمــد عماد الدين (1986): الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت.

4- بــدران، شبل (2000): الاتجاهات الحديثة في تربية ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية ز

5- بــدران، شبل ومحفوظ، أحمد فاروق، (1994): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، بيروت.

6- بويفا، لودميلا (1983): الانسان ونشاط وتواصل،ترجمة ملا، زياد: دار دمشق.

7- التــنداوي، ســمير (1980): النمو الاجتماعي والجنسي للطفل، مكتبة الخانجي بالقاهرة، القاهرة.

8- الجمســاني،عبد العلــي (1994): سيكولوجيا الطفولة والمراهقة، الدار العربية للعلوم، بيروت.

9- الجولانـــي، فاديـــة (1997): دراســات حول الشخصية العربية مكتبة ومطبعة الاشعاع الفني، القاهرة.

10- حجــازي، ذكــية (1994): الطفــولة من الحمل الى المراهقة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،

11- حـــور، محمد ابراهيم (1994): الاسرة والطفل، مجموعة ابحاث، دار الثقافة والاعلام الشارقة

12- دبابنه، ميشيل (1984): سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل، عمان

13- دويدار، عبد الفتاح (1994): علم النفس الاجتماعي اصوله مبادئه، دار النهضة العربية، مصر.

14- الرفاعـــي، نعـــيم (1982): التقويم والقياس في التربية، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

15- شـــحادة، كليمـــنص (1986): التـــربية الصحية والاجتماعية في دور الحضانة ورياض الأطفال، دار الفرقان، عمان.

16- شـــكور، جلـــيل وديع (1989): ابحاث في علم النفس الاجتماعي، دار الشمال ن طرابلس.

17- شـــيفر (1989): مشكلات الأطفال والمراهقين، ترجمة، داوود نسمية، الجامعة الاردنية، عمان.

18- الصـــابوني، عـــبد الرحمن (1989): نظام الاسرة وحل مشكلاتها، دار الفكر، دمشق.

19- صـــوالحة، محمد احمد (1994): التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الكندي للنشر.

20- الضامن، ريما كامل (1989): الاسرة ورعاية الذات الانسانية للاطفال، منشورات دار البشير، عمان.

21- عباس، فيصل (1997): علم نفس الطفل النمو النفسي والانفعالي للطفل، دار الفكر العربي، بيروت

22- عـــباس، فيصـــل، (1997): علم نفس الطفل "النمو النفسي والانفعالي للطفل"، دار الفكر العربي، بيروت.

23- علي موسى، فاروق عبد الفتاح (1985): اسس السلوك الانساني مدخل الى علم النفس العام، عالم الكتب، الرياض.

24- عمـــار، خيـــر الله (1996): مبادئ علم النفس الاجتماعي، دار طلاش دمشق.

25- عمـــارة، الزين عباس (1986): مدخل الى الطب النفسي، دار الثقافة، بيروت.

26- العوا، عادل (1991): تحديث الاسرة والزواج، دار الفاضل، دمشق.

27- غـــزاوي، زهيـــر (1993): نمـــو القيم والاتجاهات عند الطفل ما قبل المدرســـة (دراسة في علم النفس التربوي والنمائي، دار المبتدأ للطباعة والنشر، بيروت.

28- القائمـــي، علـــي (1998): الاســـرة والمشاكل الأخلاقية للاطفال، دار النبلاء، بيروت.

29- القذافي، رمضان محمد، (1997): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

30- محموشـــيند، ســـميرة، سيد سليمان، عبد الرحمن (2000): علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، عين الشمس.

31- مرعي، توفيق (1984): المسير في علم النفس الاجتماعي، دار الفرقان، عمان.

32- معـــوض، خلـــيل ميخائـــيل، (1983): ســـيكولوجية الـــنمو "الطفولة والمراهقة"، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

33- المليجي، عبد المنعم والمليجي، حلمي، (1977)، النمو النفسي، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، بيروت.

34- منسي، حسن، (1998): علم نفس الطفولة، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد.

35- نمـــر يوسف، عصام (1985): الاسرة ومشكلات اطفالها، جمعة عمال المطابع التعاونية، عمان.

36- الـــنوري، عبد الغني (1991): اتجاهات جديدة في الادارة التعليمية في البلاد العربية، دار الثقافة، قطر الدوحة.

37- هربـــرت، مارتـــين (1980): مشـــكلات الطفولة، ترجمة نشواتي عبد المجيد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

النمو الخلقي والاجتماعي

دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن - عمان
هاتف: 5231081 فاكس: 002626-5235594
ص.ب: 366 عمان 11941 الأردن
Email:dar alhamed@yahoo.com

دار الراية للنشر والتوزيع
الأردن - عمان
هاتف: 5338656 فاكس: 96265348656+
ص.ب: 366 عمان 11941 الأردن
Email:dar_alraya@yahoo.com

9789957323424

للتصميم 5338656